

Paed. Th:

4986

Paw. Th. 4986 Scherer.

Die
Simultanschule,

— warum muss sie
die Schule der Zukunft sein?

Von

H. Scherer

Schulinspektor in Worms a. Rh.



Bielefeld.

Verlag von A. Helmich's Buchhandlung

(Hugo Anders).

16
79.95

710

„Die pädagogischen Abhandlungen“

erscheinen in zwangloser Reihenfolge; bei Bestellungen von 6 Heften auf einmal tritt eine Ermässigung um den vierten Teil des Preises ein. Bis jetzt ist erschienen:

Heft 1: **Der Charakter.** Eine Untersuchung seines Wesens und des Einflusses, welchen die Schule auf seine Bildung auszuüben hat. Von A. Freymark. 60 Pf. — „Die gedankenreiche anregende Broschüre kann mit gutem Gewissen empfohlen werden.“ (Schulztg.)

Heft 2: **Die Kinderhorte und deren erziehliche Bedeutung.** Von H. Franken. 40 Pf. — „Wo man die Einrichtung von Kinderhorten in die Hand nehmen will, wird man gut thun, dem kleinen Schriftchen gebührende Achtung zu schenken. Man wird dadurch vor manchem Fehlgriffe bewahrt.“ (Kindergarten.)

Heft 3: **Wie hat sich die Volksschule dem Dialekt gegenüber zu verhalten?** Ein Beitrag zur Volksschulpädagogik. Von Anton A. Kuss. Preis 50 Pf. — „eine recht lesenswerte Arbeit, die namentlich den Lehrern auf dem Lande bestens empfohlen werden kann, da sie wertvolle Winke für die Behandlung der Mundart giebt.“ (Preuss. Lehrerztg.)

Heft 4: **Gedächtnisblatt zum dreihundertjährigen Geburtstage des Amos Comenius.** Von W. Latt. 40 Pf. — „mit Geschick sind die Hauptgedanken der Didactica verbunden und, wo es nötig erschien, durch Zusätze illustriert. Die Arbeit kann jedem Lehrer empfohlen werden.“ (Deutsche Schulztg.)

Heft 5: **Der Schulgesetzentwurf** des Cultusministers Grafen v. Zedlitz-Trütschler, vom pädagogischen und sozialpolitischen Standpunkte aus beleuchtet durch J. Gressler. 50 Pf.

Heft 6: **Eine Gefahr im Verzuge.** Eine Betrachtung über das vorzeitige Vorrücken von Schülern unterklassiger Volksschulen. Von Th. Pietsch. 40 Pf. Eine wichtige Frage findet hier eingehende Würdigung.

Heft 7: **Aufgebot der preussischen Volksschule im Kampfe gegen die Sozialdemokratie.** Von A. Schönborn. 60 Pf. — „ist freimütig und klar geschrieben und weist der Schule ihre Rolle in dem Kampfe gegen politische und soziale Irrlehren richtig und bestimmt an.“ (Bildungsverein.)

Heft 8: **Die Pflege des Ehrgefühls in der Schule.** Von M. Ellscheid. 30 Pf. Eine mit warmer Empfindung verfasste Abhandlung.

Heft 9: **Notwendigkeit von Veranstaltungen für das nachschulpflichtige Alter.** Von S. Meigen. 30 Pf.

Heft 10: **Die Konzentration im Dienste des Volksschulunterrichts. — Der Nutzen des mathematischen Schulunterrichts.** Von J. G. Obst. 50 Pf.

Heft 11: **Wie ist der Unterricht in der Naturgeschichte zu erteilen?** Von L. Mevius. 60 Pf.

Die
Simultanschule,

— warum muss sie
die Schule der Zukunft sein?

Von

H. Scherer

Schulinspektor in Worms a. R h.



Bielefeld.

Verlag von A. Helmich's Buchhandlung.
(Hugo Anders).

(1893)

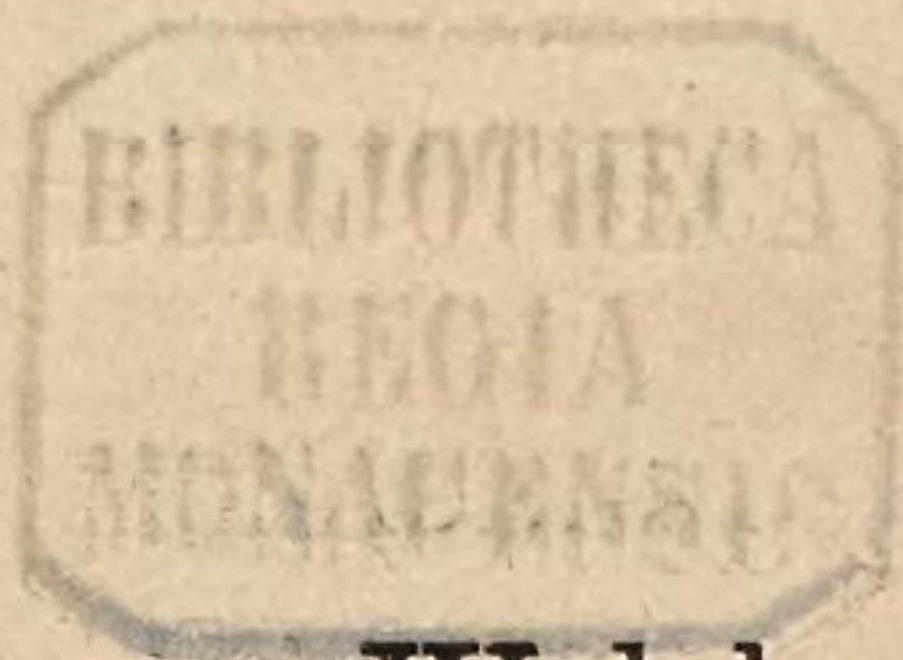
Von demselben Verfasser erschien im gleichen
Verlage:

Der Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule.

Preis 40 Pf.

„Wir empfehlen dieses interessante Schriftchen den Freunden
des Handfertigkeitsunterrichts bestens.“

(Oesterreich. Schulbote.)

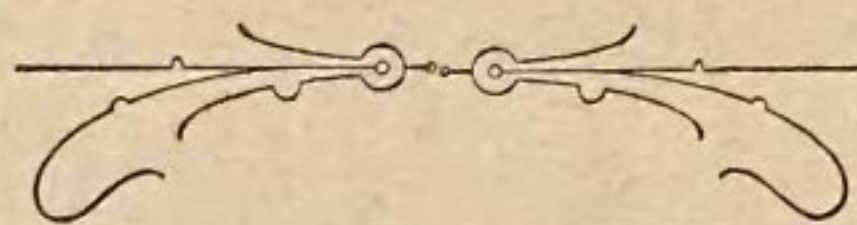


Welche Anforderungen stellt unsere Zeit an die Organisation der Volksschule.

Preis 40 Pf.

„Ganz besonders aber machen wir unsere Leser auf diesen
Vortrag aufmerksam, der in lebendiger, klarer und scharfer Weise
die einzelnen Punkte hervorhebt, auf die es bei einer Umge-
staltung unseres Schulwesens ankommt.“

(Preuss. Schulzeit.)



Vorwort.

Motto: „Muss ich ihn wandeln, den beschwerlichen Weg?
Mir graut; ich bekenne es!
Wandeln will ich ihn doch, führt er zu Wahrheit
und Recht!“

(Nach Schiller).

Kaum waren die Thesen über das in diesem Schriftchen behandelte Thema an die Oeffentlichkeit gelangt, so wurden sie von zwei Seiten in nicht gerade freundlicher Weise begrüßt: von der ultramontanen und der officiösen Presse. Die erstere, welche das Kirchentum vertritt, muss ja ihrer Natur nach die Simultanschule bekämpfen, das nehme ich ihr nicht übel — aber warum bleibt sie dabei nicht sachlich? Für sich nehmen die ultramontanen Herren doch das Recht in Anspruch, ihre „Privatmeinung“ haben zu dürfen, denn die „Blätter für christliche Erziehung“ sagen in Nr. 13, Jahrgang 1892: „Wenn der katholische Lehrer der Konfessionsschule den Vorzug vor der Kommunalschule gibt, weil er der Meinung ist, dass letztere ihre Aufgabe nicht in dem Masse zu erfüllen im stande sei, wie die Konfessionsschule, so ist dies eine reine Privatmeinung, die niemandem etwas angeht und niemanden verwehrt werden kann! Oder will man den Terrorismus soweit ausdehnen, dass der katholische Lehrer nicht einmal mehr seine Meinung haben und aussprechen darf?“ Nun sollte man doch denken, dass auch ich meine Privatmeinung haben und aussprechen dürfte! Gleiches Recht für alle! Warum aber sucht mich dieselbe Presse als Gegner des hess. Schulgesetzes hinzustellen, weil dieses den konfessionellen Religionsunterricht vorschreibt, ich aber — nach meiner „Privatmeinung“ — dem konfessionslosen biblisch-christlichen Religionsunterricht den Vorzug gebe! Warum bleibt man bezüglich dieser meiner „Privatmeinung“ nicht bei der Wahrheit und spricht nur von einem „konfessionslosen allgemeinen“ Religionsunterricht, während ich ausdrücklich einen „biblisch-christlichen“ Religionsunterricht

vertreten habe! Merkwürdigerweise nimmt die offiziöse Presse, welche den Bureaukratismus vertritt, eine ähnliche Stellung ein; auch sie kann keine Privatmeinung vertragen, die von den gerade massgebenden Ansichten in Regierungskreisen abweicht! Dass damit aller Entwicklung ein Ende gemacht und das Schulwesen in starre Formen gebannt wird, ist klar. Liegt das wirklich im Interesse der gesunden Weiterentwicklung des nationalen Staatslebens? Nur volle Klarheit über die prinzipiellen Fragen kann auch hier zum Frieden zwischen Staat und Kirche führen! Und diesen Frieden wünsche auch ich! Gebet dem Staat, was des Staates und der Kirche, was der Kirche ist! Ich weiss recht wohl, dass diese Fragen sich nicht von heute auf morgen lösen lassen; ich weiss recht gut, dass der heutige Zustand des Schulwesens eine berechtigte Form des Uebergangs von der Kirchen- zur Nationalschule ist, aber ich habe die „Privatmeinung,“ dass bei dieser Uebergangsform nicht beharrt werden darf, sondern früher oder später, je nach der Stufe, welche diese Uebergangsform erreicht hat, zum vollkommenen Ausbau fortgeschritten werden muss! Wenn ich darüber meine „Privatmeinung“ habe, so bin ich doch noch lange kein Feind oder Gegner der bestehenden Formen! — Der ehrliche und sachliche Kampf, der offene Gedankenaustausch kann doch nur dem Interesse der Sache dienen, — das Wahre wird den Sieg davon tragen. — Um zu zeigen, dass ich mit meinen Ansichten nicht allein stehe, habe ich meinem Vortrage in der vorliegenden Schrift Belege beigefügt und absichtlich dabei nur solche Männer ausgewählt, die nicht im Verdacht des „Schulmeister-Radikalismus“ stehen.



Auf der 29. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Mannheim hatte ich die Ehre, einen Vortrag über die „Organisation der Volksschule nach den Forderungen unserer Zeit“ zu halten. Unter den von mir aufgestellten und von der Versammlung gut geheissenen Thesen befanden sich zwei von massgebender, prinzipieller Bedeutung, nämlich die eine: „Die deutsche Nation fordert gebieterisch für ihre gesunde Weiterentwicklung eine deutsche Nationalbildung durch eine deutsche Nationalschule“ und die andere: „Die deutsche Nationalschule kennt keine Trennung nach Ständen und Konfessionen.“ Während die erste These das Grundprinzip der deutschen Schulorganisation enthält, geht die zweite These näher auf die Gestaltung derselben im Sinne dieses Grundprinzips ein. Zwei Forderungen stellt diese These an die Gestaltung der deutschen Nationalschule, nämlich: 1) Die deutsche Nationalschule kennt keine prinzipielle Trennung nach Ständen, d. h. sie hat die allgemeine Volksschule, welche allgemeine Menschenbildung in nationaler Form vermittelt, zur Grundlage und gliedert sich nach oben mit Rücksicht auf die spätere Berufsbildung in die Bürger- und Gelehrtschule. Vom Ausschuss des deutschen Lehrervereins veranlasst, habe ich auf dem IX. Deutschen Lehrertag in Halle über diese erste Forderung eingehend gesprochen. Die zweite Forderung, welche die bezeichnete These an die Gestaltung der deutschen Nationalschule stellt ist die: sie kennt keine Trennung nach Konfessionen, d. h. also, sie muss einen simultanen Charakter haben. Ueber diese zweite Forderung soll ich heute, auf Wunsch des engeren Ausschusses der 30. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung und mit ihrer freundlichen Einwilligung sprechen. Es könnte nun auffallend erscheinen, dass die einzelnen Teile dieser zweiten These, die ja als Ganzes schon auf der 29. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung vor zwei Jahren Gegenstand des Vortrags und der Besprechung waren, noch einzeln in zwei grossen Lehrerversammlungen behandelt werden. Aber die Ereignisse der Zeit auf dem Gebiet des Volksschulwesens besonders in dem führenden Staate des deutschen Reichs erklären dieses genugsam. Als wir uns vor zwei Jahren in Mannheim mit

dieser Frage als Teil der ganzen Organisationsfrage beschäftigten, da war der Gossler'sche Schulgesetzentwurf gnädig an der deutschen Volksschule vorübergegangen, und freudig atmete die deutsche Lehrerschaft auf von dem Druck, der auf ihr gelastet; niemand dachte wohl damals daran, dass die deutsche Volksbildung schon in der allernächsten Zeit durch ein neues und viel mächtigeres Unwetter bedroht werden würde. Der Gossler'sche Schulgesetzentwurf hatte die allgemeine Volksschule als Fundament der deutschen Nationalschule nicht anerkannt und der Simultanschule, die schon vorher kümmerlich ihr Leben fristete, das Todesurteil gesprochen! Die Forderungen, welche die Abgeordnetenversammlung des Landesvereins preussischer Volksschullehrer in Magdeburg gestellt und welche an ihrer Spitze den Satz stehen haben: „Die Volksschule möge als die allgemeine Grundlage für sämtliche Unterrichtsanstalten anerkannt werden“ und weiterhin bescheiden sagen: „Simultanschulen mögen ohne Zustimmung der beteiligten Gemeinden nicht aufgelöst und in konfessionelle Schulen umgewandelt werden; auch möge den Gemeinden das Recht zustehen, neue paritätische Schulen in's Leben zu rufen, namentlich dann, wenn dadurch eine zweckmässigere Organisation der Schule ermöglicht wird,“ blieben ganz unberücksichtigt und trugen den Bittstellern seitens der Kreuzzeitung nur einige nicht gerade schmeichelhafte Randbemerkungen ein, denn sie sprach von „Schulmeister-Radikalismus,“ von „Mangel an Taktgefühl und jeglichem Verständnis für die Grundaufgabe der Schule!“ Der Gossler'sche Schulgesetzentwurf, soweit er auch den Forderungen der konservativen und der ultramontanen Partei entgegenkam, fand dennoch vor diesen keine Gnade! Und man brachte es fertig, an massgebender Stelle die Furcht vor der Sozialdemokratie so zu steigern, dass sie zum ausschlaggebenden Faktor bei schulpolitischen Erwägungen wurde, und dass eine streng konfessionelle Gestaltung des Volksschulunterrichts als das allein wirksame Mittel zur Bekämpfung der sozialdemokratischen Bewegung angesehen wurde. Die reife Frucht dieser Manipulationen der Konservativen und Ultramontanen war der Zedlitz'sche Schulgesetzentwurf, welcher am 10. Januar 1892 dem preussischen Landtag unter dem zustimmenden Jubel der Ultramontanen und Konservativen und unter Bestürzung der liberalen Parteien, die bald in Unwillen und lebhaften Protest anschwell, vorgelegt wurde. Der Zedlitz'sche Gesetzentwurf war nur eine neue Auflage des Gossler'schen mit der Verschlechterung, dass er den Ultramontanen noch das gab, was sie wollten,

was sie aber von dem Gossler'schen Entwurf nicht voll und ganz erhalten hatten. Wenn ihnen auch der Zedlitz'sche Schulgesetzentwurf nach ihrer Ansicht nur eine Abschlagszahlung bot, so war diese doch so beschaffen, dass sie faktisch das Ganze erhielten; denn faktisch machte er die Schule zu einer Domäne der Kirche im Sinne der Windthorst'schen Schulanträge. (I.)*) Wohl kein Gesetzentwurf der Neuzeit hat in allen Schichten des deutschen Volkes, die sich ihre geistige Unabhängigkeit und Selbständigkeit noch einigermaßen gewahrt hatten, eine solche tiefe Bewegung erregt, als dieser Schulgesetzentwurf, ein Zeichen, dass das deutsche Volk ein, wenn auch meist schlummerndes und dunkles Verständnis für seine nationale Schule in sich trägt, dass der Entwurf in seinen Hauptbestimmungen dem deutschen Volks- und Zeitgeist völlig entgegengesetzt war und dass der deutsche Bürgerstand nicht gewillt ist, sein nationales Gut, seine nationale Schule, die aus ihm herausgewachsen ist, der Kirche zu überliefern. Eine Frucht dieser Bewegung aber ist es gewesen, dass durch sie an massgebender Stelle Erwägungen und Bedenken erweckt wurden, welche zur Folge hatten, dass auch dieses Unwetter, wenn auch unter Donner und Blitz, doch immerhin gnädig an der deutschen Volksschule vorübergegangen ist. Ja, wie jedes Unwetter, so hat auch der Zedlitz'sche Schulgesetzentwurf und die sich daran knüpfenden Verhandlungen im preussischen Abgeordnetenhaus seinen Nutzen gehabt. Er hat, wie schon erwähnt, das Interesse des Volkes für die Volksschule neu geweckt und belebt; er hat klar und deutlich gezeigt, welche Ziele gewisse politische Parteien bezüglich der Volksschule und der nationalen Bildung verfolgen und dass politische Parteien niemals pädagogische Fragen, Fragen der Erziehung und Bildung, gründlich erörtern können. Denn die prinzipiellen Fragen, auf welche sich die Freunde des Entwurfs, sowie die Schöpfer und Verteidiger desselben stützten, sind von der liberalen Opposition kaum ernstlich geprüft, geschweige denn gründlich erörtert und widerlegt worden. (II.) Damit ist aber an die Vertreter der deutschen Volksschulpädagogik, an die deutsche Lehrerschaft, eine bedeutsame Forderung herangetreten, sich nämlich gründlich mit diesen prinzipiellen Fragen zu beschäftigen, sie in den Lehrerversammlungen sachlich und gründlich ohne Menschenfurcht zu erörtern und sich das Recht zu erkämpfen, in den Fragen der nationalen Bildung gehört zu werden. Es mögen wohl, ich will das wenigstens nicht als unmöglich hinstellen, Erwägungen

*) Siehe Anhang.

politischer und parlamentarischer Taktik gewesen sein, welche die liberalen Parteien veranlassten, die prinzipiellen Fragen, um die es sich bei dem Zedlitz'schen Volksschulgesetzentwurf handelte, nicht in den Vordergrund der Opposition zu stellen; man hegte vielleicht die Hoffnung, dem Gesetz die schärfste Spitze nehmen zu können und es dann mit Hilfe der liberal-konservativen Elemente des Hauses, — nicht zum Heil der Schule! — durchzubringen! Von solchen Erwägungen darf sich die Pädagogik nicht leiten lassen; sie muss bei ihren Erörterungen die prinzipiellen Fragen in den Vordergrund stellen und darf sich nicht durch allerlei Rücksichten und augenblickliche kleine Vorteile zu einer vorsichtigen Umhüllung ihrer Ansichten und Ziele verführen lassen. Nur volle Klarheit über die prinzipiellen Fragen, nicht das tausendfach verschnörkelte Wenn und Aber der rechnenden Klugkeit vermag uns dem Ziele näher zu bringen! Das ist es ja, was die Feinde der freien Schule, die Gegner des liberalen Lehrerstandes so mächtig macht, — sie kämpfen mit voller Entschiedenheit und den schärfsten Waffen, sie lassen den, der nicht mit geistiger Blindheit geschlagen ist, über ihre wahren Ziele nicht im Unklaren; die liberalen Parteien dagegen kämpfen mit vorsichtiger Zurückhaltung, mit mehr oder minder weit gehenden Zugeständnissen und fast verlegener Abwehr, — und ähnlich macht es auch der liberale Lehrerstand in der Regel. Allerdings ist ja ein solch offener Kampf um Prinzipienfragen, welche die Confession berühren, für den Lehrerstand in heutiger Zeit ein recht gewagter. Wie sich doch die Zeiten ändern! Vor 20 Jahren wurde die allgemeine deutsche Lehrerversammlung in Breslau, welche die These annahm: „Die öffentlichen Gemeindeschulen sind in bezug auf die Konfession nicht zu trennen,“ vom deutschen Reichskanzler als „treue Kampfgenossen“ bezeichnet, — und heute, oder vielmehr vor einem Jahr, ging der deutsche Reichskanzler so weit, die Gegner des Zedlitz'schen Schulgesetzentwurfes, der gerade das Gegenteil von der obigen Forderung zum Gesetz erheben wollte, des „Atheismus“ zu beschuldigen. Ich bin mir meiner schweren und heiklen Aufgabe wohl bewusst; denn ich muss in meinen Vortrag, wenn ich mich nicht auch der vorhin von mir kritisierten vorsichtigen Erwägung und Umhüllung schuldig machen und sie mit leeren, klug berechneten Redensarten, die etwas vorstellen und doch nichts sagen sollen, abspeisen will, Fragen erörtern, deren Erörterung gewöhnlich vermieden wird, weil man dabei mit durch ihr Alter, ihre Geschichte und durch die Erziehung in Familie, Schule und Kirche geheiligten Vorurteilen zu kämpfen

hat und dabei auch bei der grössten Vorsicht leicht missverstanden werden kann! Denn die Prinzipienfragen, um die es sich bei der Besprechung der Simultanschulfrage handelt, betreffen einerseits das Verhältniss des Individuums zu Staat und Kirche und anderseits das Verhältniss der Konfession zu Religion und Sittlichkeit; daraus ergiebt sich dann die Stellung der Schule zum Staat und zur Kirche, resp. zur Konfession. Ich unternehme es aber dennoch, diese Fragen zu erörtern, weil ich mich als deutscher Schulmann dazu verpflichtet fühle und im Vertrauen darauf, dass ich zu deutschen Lehrern und Freunden der deutschen Schule rede, die zu ernster Arbeit an dem Wohl unsers nationalen Heiligtums, der deutschen Volksschule, zusammengekommen sind und die auch die Ansichten eines andern, wenn sie das Ergebnis der innigen Ueberzeugung sind, anhören und sachlich bekämpfen können. „Die Wahrheit in Liebe, die Liebe in Wahrheit.“

Das 19. Jahrhundert ist, im Gegensatz zum 18., ein Jahrhundert des sozialen Individualismus; es ist individuell und sozial zugleich und sucht diese beiden Richtungen in der Entwicklung des menschlichen Kulturlebens im nationalen Leben zu verknüpfen, während im 18. Jahrhundert der Individualismus leicht dem Kosmopolitismus in die Arme fiel. Das 19. Jahrhundert wendet sich der individuellen Vergangenheit und der sozialen Zukunft zu; es ist eine Zeit der mächtigen Gährung, des Ausgleichs zwischen diesen beiden Entwicklungsrichtungen; wir wurzeln historisch in der individuellen Vergangenheit und streben naturgemäss der sozialen Zukunft zu. Diese aber ist uns im ganzen noch fremd und erscheint uns daher unheimlich, flösst uns Bangen und Furcht ein; deshalb klammern wir uns an die unsern Füßen immer mehr sich entziehende Vergangenheit, die uns doch langsam entweicht, entweichen muss. Und so befinden wir uns in einer recht unerfreulichen und auf die Dauer unmöglichen Lage; es ist ein krankhafter Zustand, der, wenn er nicht auf naturgemäsem Wege Heilung findet, zu einer Krisis führen muss. Und schon zeigen sich recht deutlich die Vorzeichen einer solchen Krisis: die deutsche Nation spaltet sich immer mehr in politische und religiöse Parteien, die sich gegenseitig bekämpfen statt sich immer mehr zu vereinigen und friedlich miteinander an der Fortentwicklung der nationalen Kultur zu arbeiten; einzelne Parteien reissen sich mehr oder weniger los vom nationalen Leben und glauben im Kosmopolitismus an dem Leben der Menschheit Anteil nehmen zu können. Der krankhafte Zustand des deutschen Gesellschaftslebens und der rasch sich vollziehende Prozess des Zeitgeistes macht

viele Führer der politischen und konfessionellen Parteien kurzsichtig und blind; sie hören wohl den schnellen Zeitschlag, sie merken, dass die Zeit mit schwindelerregender Hastigkeit fortschreitet, aber sie sehen nicht das rechte Ziel und den rechten Weg zu demselben. Unsere Zeit ist eine Gährungszeit, und die sozialen und religiösen Ideen, die in ihrem Schoosse geboren wurden, sind noch im vollen Entwicklungsprozess begriffen; welche Formen sie einst annehmen werden, das können wir mit Bestimmtheit nicht genau wissen, was wir wissen ist nur, dass wir einer neuen Zeit entgegengehen. Und dieselben Erscheinungen finden wir auf den Gebieten der Wissenschaft und Kunst, der Philosophie und Religion; auch hier ist alles in Gährung, nirgends etwas Vollendetes, Einheitliches, Ganzes, aber doch überall das Streben darnach. Es hat sich zwischen den verschiedenen Erscheinungen des individuellen und sozialen, des realen und idealen Lebens noch kein naturgemässer Ausgleich gefunden, es hat sich noch keine sowohl die Vernunft wie das Gemüt befriedigende religiös-sittliche Weltanschauung gebildet, die den Realismus mit dem Idealismus, den Individualismus mit den Sozialismus vereinigt, die geeignet ist, die Vergangenheit mit der Gegenwart organisch zu verbinden, den Massen des Volkes zugänglich gemacht werden und dieselben im Kampf ums Dasein zu den höheren Zielen des Menschentums hinführen kann. Diese religiös-sittliche Weltanschauung aber wird, das lassen die Erzeugnisse in Wissenschaft und Kunst und die Zeichen der Zeit, die Bewegungen auf religiösem, ethischem und sozialem Gebiet deutlich erkennen, in nicht zu ferner Zeit erscheinen, und dann wird es auch möglich sein, den Individualismus und Sozialismus im Nationalismus zu vereinigen. Die Einheitlichkeit in den Grundlagen der religiös-sittlichen Weltanschauung ist daher eine notwendige Bedingung für die einheitliche und gesunde Weiterentwicklung des nationalen Lebens und somit des nationalen Staates. Aufgabe der Erziehung und Bildung ist es, das heranwachsende Geschlecht für eine solche Weltanschauung reif zu machen, in ihm das Interesse für sie und das Streben nach ihr zu wecken. Aber gerade hierin hat unsere Zeit noch am wenigsten ihre Aufgabe erkannt! Man lässt zwar den Männern der Wissenschaft freie Bahn, man lässt sie in ihren Gebieten die Konsequenzen der Forschung ungehindert ziehen, sobald aber der Versuch gemacht wird, die feststehenden Ergebnisse derselben auf die Erziehung und Bildung des Volkes anzuwenden, da ruft man ein gebietendes Halt, und dann heisst es: „Der Dienst für Freiheit ist ein strenger Dienst!“

Und doch ist es nicht bloss ein Recht, sondern geradezu eine Pflicht des nationalen Staates gegenüber der Gesellschaft als kollektiver Vertreter derselben und daher auch als berufener Leiter der geistigen Bildung derselben, die Erzielung einer volkstümlichen religiös-sittlichen und vernünftigen Weltanschauung in dem Nachwuchs durch die Jugend- und Volksbildung anzustreben. Das Kind gehört allerdings durch die Geburt der Familie an; aber die Familie ist nur eine Zelle am Staatsorganismus, in welcher die Grundelemente der Nation, die Individuen, organisch zu einer Einheit verbunden sind und an der Erhaltung des einheitlichen Ganzen, des Staatsorganismus, arbeiten. Aber so wenig die Einzelzelle für sich, so wenig kann die Einzelfamilie für sich existieren und an der Fortentwicklung der menschlichen Kultur arbeiten; das vermögen nur Verbindungen von Zellen zu Organen und Organen zu Organismen, von Familien zu Gemeinden und Gemeinden zu Staaten. Wie der Organismus den einzelnen Zellen und Organen Nahrung zuführt, sie schützt vor Gefahren und für ihre Entwicklung und Erhaltung sorgt, so muss auch der Staat für die Individuen, Familien und Gemeinden sorgen, er muss Wissenschaft und Kunst, Industrie und Handel, hauptsächlich aber auch die geistige Bildung als Mittel zur Erhaltung und gesunden Weiterentwicklung des Ganzen und der gedeihlichen Entwicklung des Nachwuchses fördern und die für diese Kulturthätigkeit bestehenden besonderen Gemeinschaften, zu denen unter andern besonders Kirche und Schule gehören, jede in ihrer Weise und entsprechend den Aufgaben und Zwecken derselben unterstützen. Und dabei darf er niemals vergessen, dass er der kollektive Vertreter der Gesellschaft ist, deren Gesamtleben im nationalen Zeitgeist zum Ausdruck kommt. Dieser Zeitgeist wächst und entwickelt sich mit Wissenschaft und Kunst; mit dem wechselnden Inhalte muss sich auch die zeitweilige Hülle, die Form, ändern, denn das Leben hat lebendige Formen, und es ist vergeblich und eine Verirrung, den Strom der Zeit aufhalten und veraltete Form festhalten zu wollen. So vertritt der nationale Staat als der kollektive Vertreter der nationalen Gesellschaft, als welcher er für das Interesse und das Gedeihen aller Angehörigen zu sorgen hat, die gesamten Kulturinteressen derselben, daher auch das Werden und Wachsen des gesamten Kulturlebens; er ist die grösste und umfassendste, zugleich aber auch die natürlichste, durch die naturgemässe Entwicklung des menschlichen Kulturlebens bedingte nationale Gemeinschaft, innerhalb deren sich die verschiedenen Lebenskreise und Glaubensgemeinschaften in

so weit frei bewegen können, als sie das Wohl und Gedeihen des Ganzen nicht hindern. Da der Staat das allseitige Interesse des Einzelnen wie des Ganzen im Auge haben und, wenn er sich gesund weiter entwickeln will, besonders für eine gedeihliche Entwicklung des Nachwuchses sorgen muss, so ist er auch die oberste Bildungsgemeinschaft und muss sorgen, dass die ihm untergeordneten besonderen Bildungsgemeinschaften, zu denen Familie, Schule, Kirche, Institute für Wissenschaft und Kunst u. dgl. gehören, im Interesse der gesunden Fortentwicklung des nationalen Lebens einheitlich und sich gegenseitig unterstützend und ergänzend arbeiten, dass keine dieser besonderen Bildungsgemeinschaften einseitig in den Dienst einer andern besonderen Bildungsgemeinschaft gestellt wird, sondern dass sich jede ihrem Wesen und Zweck gemäss entwickeln kann. Er hat vor allen Dingen die Aufgabe, Sorge zu tragen, dass jeder Staatsbürger in den Stand gesetzt wird, sich eine feste nationale und religiös-sittliche Weltanschauung zu bilden, seine körperlichen und geistigen Kräfte so zu entwickeln und zu bilden, dass er sich in einem Beruf an der gesamten Kulturarbeit seiner Zeit beteiligen kann, seine Verpflichtungen gegen die Gesamtheit erfüllen und seine bürgerlichen Rechte wahren kann. Damit sorgt der Staat für die Erhaltung und die gesunde Weiterentwicklung des Ganzen auch in der Zukunft, indem er eine Besserung der gesellschaftlichen Verhältnisse durch Hebung des geistigen und sittlichen Lebens und eine bessere Verständigung der verschiedenen Gesellschaftsklassen und Glaubensgemeinschaften herbeiführt. Daher muss er die grundlegende religiös-sittliche und bürgerliche Bildung unter seine besondere Fürsorge nehmen, er muss für sie durch ein eigenes Bildungswesen, die Nationalschule, Sorge tragen. Auch im Interesse seiner eigenen Existenz und gesunden, organischen Entwicklung bedarf der Staat eines solchen nationalen Bildungswesens, denn er bedarf als Organismus der Einheitlichkeit gewisser Grundanschauungen namentlich in sittlicher Hinsicht bei seinen Angehörigen, die er nur durch eine einheitliche Erziehung und Bildung erzielen kann. Der Kulturstaat darf nicht, wie der Polizeistaat, auf eine gewaltsame Durchführung seiner zum Wohl des Ganzen nötigen gesetzlichen Bestimmungen angewiesen sein, sondern muss auf eine einheitliche Gesinnung und eine vernünftige Einsicht seiner Bürger rechnen; diese aber kann er wieder nur durch eine einheitliche Erziehung und Bildung seiner Jugend erzielen. Gelingt es dem Staate nicht, diesen nationalen Kitt herzustellen, die Einheitlichkeit in den religiösen, sittlichen und sozialpolitischen Grundanschauungen zu erzielen,

so läuft er Gefahr, dass ein Teil seiner Angehörigen sich vom nationalen Boden losreißt und mit Gesinnungsfreunden ausserhalb des Staates Bündnisse eingeht, welche oft zu den nationalen Interessen in Gegensatz treten. Dennoch tritt der Staat nicht ersetzend, sondern nur ergänzend und vorbereitend als oberste Bildungsgemeinschaft den andern besonderen Bildungsgemeinschaften, von denen hier nur Familie und Kirche näher ins Auge zu fassen sind, zur Seite. Die Familie hat vorzugsweise die individuelle Seite der Bildung zu pflegen, der Staat übernimmt dagegen vorzugsweise die soziale Seite, die Vorbereitung für das religiös-sittliche Gesellschaftsleben, für den Beruf und die bürgerliche Stellung, während die Kirche die religiös-sittliche Fortbildung der Erwachsenen zu pflegen hat. Gemäss dieser Aufgabe des Staates als Bildungsgemeinschaft wird sich seine Arbeit hauptsächlich auf die Leitung der geistigen Bildung durch die Schule erstrecken, wenn er auch nicht ohne Not die individuelle Bewegung in der Gründung von privaten Unterrichtsgemeinschaften, soweit sie nicht den Staatszwecken entgegenwirken, hindern und sich bei diesen mit der Beaufsichtigung begnügen wird. Es ist nicht bloss das Recht, es ist eine heilige Pflicht des Staates, öffentliche Unterrichtsanstalten zu errichten, weil er nicht bloss leistungsfähiger als die privaten Gemeinschaften ist, sondern auch durch dieselben eine viel sichere Garantie erhält, dass die für den Staatszweck nötige nationale, einheitliche und die den, der einseitigen Standes- und konfessionellen Erziehung entspringenden Kastengeist bekämpfende Bildung erzeugt wird. So bildet der öffentliche Unterricht ein heilsames Gegengewicht gegen die ihrer Natur nach mehr sich abschliessende Familienerziehung und die ebenfalls ihrer Natur nach einseitige konfessionelle Erziehung der Kirche. Vereine und Körperschaften können niemals anders als ergänzend dem Unterricht durch die öffentliche Schule zur Seite treten, denn es fehlt ihnen die zur Leitung eines öffentlichen Unterrichts nötige Autorität, die es gestattet, zur Verwirklichung der Schulpflicht entsprechende Zwangsmittel anzuwenden. Die Gemeinde, die, wo überhaupt ein Ersatz oder eine Beihülfe zur staatlichen Leistung nötig erscheint, als Glied des staatlichen Organismus am geeignetsten hierzu ist, kann neben und mit dem Staat im Sinne der staatlichen Zwecke und mit Benutzung der staatlichen Autorität auf diesem Gebiet am meisten wirken; allein auch dann bleibt immerhin dem Staate, als dem obersten Leiter des gesellschaftlichen Verbandes und dem Hauptträger des nationalen Kulturlebens und der Rechte und Pflichten der

nationalen Gesellschaft die Hauptaufgabe und Hauptarbeit zu erfüllen.

Die Kirche, welche ihrer Natur und Bestimmung nach bloss für die Befriedigung der religiösen Bedürfnisse der Erwachsenen Sorge trägt und demgemäss bloss für die Ergänzung und Fortentwicklung der religiösen Erziehung und Bildung, soweit diese nicht Sache der Schule sein kann, sondern der Familie und den Glaubensgemeinschaften zufällt, Rechte und Pflichten hat, kann den Staat in seiner Erziehungsaufgabe weder ganz noch teilweise vertreten. Denn die Kirche ist keine Bildungsgemeinschaft, welche die Pflege der Religion an und für sich, sondern nur einer bestimmten, im Laufe der Zeit durch die Theologie ausgebildete Form der Religion, der Konfession, im Auge hat. Religion und Konfession aber sind keine identische Begriffe, das beweist schon die Existenz verschiedener Konfessionen, die alle die Religion zur Grundlage haben. Alle verschiedenen Konfessionen, Religionsformen, müssen, so verschieden sie auch in ihren Ausgestaltungen sind, einer Quelle entsprungen sein, welche in der Natur des menschlichen Geistes liegt und deren Inhalt die Klüfte, welche durch nationale und konfessionelle Scheidungen innerhalb der Menschheit entstehen, überbrücken kann. Diese Quelle ist die Religion, und diese wurzelt im Gefühl, die Domäne der Religion ist das Gemüt, nicht der Verstand. Dieser schafft die religiösen Vorstellungen und Begriffe, welche nach der geistigen Reife und den die religiöse Entwicklung beeinflussenden Bildungstoffen in ihrer Ausbildungsform verschieden sind, im inneren Wesen sich aber doch gleich bleiben. Man darf deshalb den Wert der Religion nicht in erster Linie nach den äusseren Formen und Formulierungen, nach den Bekenntnissen, in denen der Verstand die religiösen Vorstellungen und Begriffe zum Ausdruck gebracht hat, schätzen, nicht diese als Fundament und Kern der Religion ansehen. Nur vom Gemüt aus kann man mit Hilfe der Vorstellungen und Begriffe auf den Willen, der in ihm auch seine Wurzeln hat, also auf die Sittlichkeit einwirken. Wäre die Form, das Bekenntnis, die Hauptsache, dann allerdings wäre Religion gleichbedeutend mit Confession, dann wäre aber auch der Historiker, der die richtigste Kenntnis der Kirchengeschichte, und der Philosoph, der die klarsten Gedanken über Gott und sein Verhältnis zur Welt, und der Logiker, der die bestgeordnete Zusammenstellung von religiösen Thatsachen und Gedanken hätte, konnte und wüsste, der religiöseste und frömmste Mensch. Das religiöse Gefühl aber will geweckt und gepflegt sein, denn es ist nicht fix und fertig, sondern nur als Anlage im Menschen und

wacht auch nicht von selbst auf, sondern nur durch Anregung. Diese Anregungen können mancherlei Art sein und in religiösen Empfindungen, veranlasst durch Natureindrücke oder in religiösen Vorstellungen, in geschichtliche Erzählungen oder Betrachtungen eingekleidet, auftreten; aber immer müssen sie im Stande sein, religiöse Gefühle zu erwecken und sich mit solchen, entsprechend der Entwicklungsstufe des kindlichen Geistes, zu verbinden. Konventionelle Formen, abstrakte, aus Dogmen zusammengesetzte Bekenntnisse können im kindlichen Geist diese Wirkung nicht ausüben, denn sie sind ein Produkt des abstrahierenden Verstandes, der philosophischen Spekulation reifer Männer, die das Gewand ihrer Zeit an sich tragen und für das Kind ohne Leben sind. Gefühle aber wollen erlebt sein; die religiösen Gefühle müssen daher durch den Verkehr des Kindes mit Natur und Menschen erzeugt, erlebt werden. Auf der Basis der religiösen Gefühle und mit ihm entwickelt sich das religiöse Vorstellungs- und Begriffsleben (der Glaube an Gott und die sittliche Weltordnung), das der weiteren Ausbildung in Wort und Handlung, Glaubenssätzen und Kultur fähig ist, die es in den Konfessionen findet. Die Gemütsbedürfnisse sind zu allen Zeiten im wesentlichen dieselben gewesen und geblieben, die religiösen Vorstellungen und Begriffe, soweit sie mit dem religiösen Gefühlsleben zusammenhängen und in anschaulicher Form auftreten (der Glaube an Gott und die sittliche Weltordnung), verändern sich auch nicht wesentlich, aber die aus abstrakten Begriffen bestehenden Glaubenssätze und die Kultusformen sind von der zeitigen Weltanschauung abhängig, haben daher teilweise nur zeitliche Geltung, sie veralten zum Teil und verlieren mit der Zeit den Anspruch auf volle Wahrheit und Richtigkeit, auf Geltung und Wert; neue Glaubenssätze und Kultusformen treten, solange die betreffende Religionsform, die Konfession, noch in der Entwicklung begriffen und noch nicht völlig im Dogmatismus erstarrt ist, als Ersatz oder Ergänzung unter dem Einfluss der vom Fortschritt der Wissenschaft erzeugten zeitigen Weltanschauung auf. Dass diese Entwicklung der abstrakten, durch philosophische Spekulation erzeugten Glaubenssätze auch in derselben Zeit verschiedene Gestalt annehmen kann, das lehrt uns die Geschichte der verschiedenen christlichen Konfessionen. Daraus ergibt sich aber, dass es bei der religiösen Bildung nicht auf das blosse Fürwahrhalten bestimmter Glaubenssätze, sondern hauptsächlich auf das religiöse Gefühl und die mit demselben naturgemäss sich entwickelnden und daher mit ihnen innig verknüpften, anschaulichen religiösen Vorstellungen

und Begriffe ankommt. Die Religion ist die Basis, die Konfession ist der Ausbau; die Religion führt zur Konfession, aber nicht die Konfession zur Religion. Wir wollen damit die Bedeutung und den Wert der weiteren Ausbildung der Religion in der Konfession und den Einfluss der Kirche auf das religions - sittliche Gemeinschaftsleben nicht herunterdrücken, wir unterschätzen ihn durchaus nicht, aber als Bildungsgemeinschaft kann die Kirche ihrem Wesen nach weder den Staat im ganzen noch hinsichtlich der religiös-sittlichen Bildung vertreten. Soweit die religiöse Bildung vielmehr ein unveräusserlicher Bestandteil der allgemeinen menschlichen Bildung ist, muss die vom Staat errichtete und geleitete Schule für dieselbe sorgen; aber sie hat nur das Recht und die Pflicht, den Einzelnen zu einem religiös-sittlichen Menschen heranzubilden und ihn zu befähigen, sich als ein brauchbares Glied am religiös-sittlichen Gesellschaftsleben innerhalb des Staates zu beteiligen, hat aber keine Pflicht und auch kein Recht, ihn schon zum Mitglied einer besonderen Glaubensgemeinschaft auszubilden. Kann schon von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet von einer Ueberlassung der Schule an die Kirche, also von einer konfessionellen Gestaltung der Schule keine Rede sein, so kann dies noch weniger der Fall sein, wenn die Bürger des Staates aus freier Ueberzeugung verschiedenen Religionsgemeinschaften angehören; denn jede Kirche oder Religionsgemeinschaft wird in diesem Falle die Erziehung der Staatsbürger nach einseitig kirchlichen Gesichtspunkten trennen, so das einheitliche nationale Band zerreißen und die kirchlich-religiöse Unterweisung in einseitiger Weise pflegen, wie dies durch die Geschichte des Unterrichtswesens bewiesen wird. Die kirchliche Leitung und die damit zusammenhängende konfessionelle Gestaltung der Schule bedeutet Spaltung der Nation und der nationalen Erziehung und Bildung von der Jugend des Volkes an nach Konfessionen und zugleich in von diesen häufig bestimmten und beeinflussten politische Parteien. Es ist daher im Interesse der gesunden Weiterentwicklung der deutschen Nation und der einheitlichen Staatsgemeinschaft die Pflicht des Staates, als oberste Bildungsgemeinschaft die nationale Bildung durch eine nationale Schule zu vermitteln, die Einheit derselben und damit die der nationalen Bildung zu wahren, indem er auf allen Stufen des Unterrichts Angehörige verschiedener Lebenskreise und Glaubensgemeinschaften in sie vereinigt; die deutsche Nationalschule muss also einen simultanen Charakter haben. (III)

Es hat lange gedauert, bis der Staat zur richtigen und vollen Erkenntnis seiner Aufgabe als oberste Bildungsgemeinschaft gekommen ist, ja noch heute herrscht bei den massgebenden Faktoren des Staatslebens in dieser Hinsicht, wie der Gossler'sche und Zedlitz'sche Schulgesetzentwurf deutlich bewiesen haben, noch keine volle Klarheit. Lange Zeit hat der Staat sich thatsächlich in seiner Bildungsarbeit durch die Kirche vertreten lassen und noch heute überlässt er ihr in der Hauptsache die Pflege der religiös-sittlichen Jugendbildung. Um diese Thatsache zu verstehen und zugleich das Recht, das die Kirche aus demselben für sich ableitet, zu würdigen, ist es notwendig, einen, wenn auch nur flüchtigen Blick in die Entwicklung des Volksbildungswesens zu werfen. Kultur und Bildungswesen haben naturgemäss seit den ältesten Zeiten in innigstem Zusammenhang gestanden; jede Kulturperiode hat das Bestreben gehabt, ihr Bildungswesen dem Zeitgeist entsprechend zu gestalten, daher spiegelt sich auch im Bildungswesen der Zeitgeist, die Entwicklung der kulturellen Strömungen wieder. Mit dem Christentum zog die Schule als eine Anstalt der römischen Kirche in Deutschland ein; sie war kein nationales Institut, sondern stand lediglich im Dienst der Kirche, nur für sie erziehend. Karls d. Gr. Bestrebungen, einen nationalen Staat zu schaffen und die Kirchenschule in den Dienst der nationalen Kulturarbeit zu stellen, hatten keinen nachhaltigen Erfolg, weil sein Reich ein dem römischen Reich nachgebildetes Weltreich und kein nationales Reich war; die Schulbildung blieb römisch-kirchlich, sie wurzelte in der Vergangenheit und in der römisch-christlichen Kirche und schloss alles aus, was dem Leben der Gegenwart angehörte und ihm und der nationalen Bildung zu gute kommen mochte. Als der Bürgerstand infolge des Aufblühens von Gewerbe und Handel in den Städten das Bedürfnis einer bürgerlichen Bildung empfand, da gründete er die Stadtschulen, die aber auch, trotzdem sie volkstümlichen Lehrstoff verarbeiteten, keine nationale Bildungs-, sondern fast wie die Kirchenschulen einseitige Berufsschulen waren und bald in hartnäckigem Kampfe der Kirchenschule wieder unterlagen. Erst als durch den Einzug des Humanismus, durch die Reformation und die Schöpfung der neu-hochdeutschen Sprache ein neues Geistesleben in Deutschland erwachte und der nationalen Bildungsarbeit das wichtigste nationale Bildungsmittel gegeben war, da entstanden allmählich durch den Staat und die staatlichen Gemeinden die Anfänge der nationalen Schule, in der allmählich die kümmerlich ihr Dasein fristenden Kirchenschulen sich verschmolzen, da der

Staat in seiner Schule auch die kirchlich-religiöse Bildung pflegte und sich der Geistlichkeit als Bildungsvermittler bediente. Die traurigen Zustände des alten römischen Reichs deutscher Nation, dem die nationale Einheit fehlte, und die Vermischung der politischen mit den konfessionellen Verhältnissen, waren die Ursache, dass der Staat zur klaren und vollen Erkenntnis seiner sozialen Aufgabe als kollektiver Vertreter der nationalen Gesellschaft und als oberste Bildungsgemeinschaft nicht kam; er überliess die von ihm errichteten und unterhaltenen Schulen der Kirche, und diese benutzte sie für ihre Zwecke und in ihrem Interesse, sie gab ihnen naturgemäss einen konfessionellen Character und machte sie wieder zu Kirchenschulen. Aus dieser Thatsache lässt sich aber doch unmöglich ein Recht der Kirche auf die vom Staat gegründeten und unterhaltenen Schulen ableiten. Wenn sich die katholische Kirche heute zur Geltendmachung ihrer Rechte an die Schule auf die Bestimmungen des westfälischen Friedens beruft, der die Schulen als Veranstaltungen der Kirche bezeichnet, so ist sie damit im Irrtum, denn einerseits waren damals fast nur Kirchenschulen vorhanden oder die Schulen wurden in der öffentlichen Meinung als solche angesehen, und andererseits kann sie sich doch nicht auf einen Akt berufen, der ja nicht von ihr anerkannt, sondern verflucht worden ist. Erst durch das Erwachen eines neuen Geisteslebens im 17. und 18. Jahrhundert kam den deutschen Staatsmännern die Aufgabe des Staates als oberste Bildungsgemeinschaft wieder allmählich mehr zum Bewusstsein, so dass von jetzt an die Schulen, welche durch den Staat massenhaft errichtet wurden, ausdrücklich als Staatseinrichtungen betrachtet wurden. Die Befreiung der Schule von dem Konfessionalismus war in den Staaten, in denen sich das nationale Geistesleben vornehmlich entwickelte, eine naturgemässe Folge; und so sprach ein Bericht des Oberkonsistoriums in Berlin vom 18. Juli 1799 es aus, „dass die Schulen als Institute des Staates und nicht einzelner Konfessionen zu betrachten wären, weshalb es auch zu wünschen sei, dass der Religionsunterricht auf die allgemeinen Wahrheiten der Religion und auf die allen kirchlichen Parteien gemeinschaftliche Sittenlehre eingeschränkt werde.“ Das war das Produkt einer klaren Erkenntnis der Aufgabe des nationalen Staates als oberste Bildungsgemeinschaft, das war die Schöpfung der deutschen Nationalerziehung durch eine deutsche Nationalschule! Leider blieb man in Preussen auf diesem nationalen und staatlich völlig korrekten Standpunkt nicht stehen; die nationale Begeisterung fand nicht durch

die Schöpfung eines nationalen deutschen Reichs Befriedigung und verflog daher bald. Das zeigte sich namentlich auch auf dem Gebiet des Volksbildungswesens; in den regierenden Kreisen machte sich bald eine Strömung zu Ungunsten der freiheitlichen und nationalen Entwicklung desselben geltend, doch liess man die Einrichtung von Simultanschulen mit getrenntem konfessionellen Religionsunterricht zu. Aber bald siegten Feudalismus und Kirchentum auf der ganzen Linie, und von 1850 an, während der Reaktionszeit, wurde die Konfessionsschule wieder die staatliche Schule. Durch eine preussische Kabinetsordre vom 6. Febr. 1860 erfährt aber diese Richtung der preussischen Schulverwaltung eine unzweideutige Missbilligung; infolge dessen und mit dem Wiedererwachen des nationalen Lebens in den siebziger Jahren kam auch wieder die Simultanschule in die Höhe, sodass 1870 in Preussen 70, 1878 aber schon 442, 1882: 519 und 1891: 595 Simultanschulen vorhanden waren, obwohl das Entstehen derselben nicht positiv gefördert, sondern nur aus finanziellen und politischen Gründen und bei Gemeindeschulen auf Antrag der Gemeindebehörde oder der Majorität der Gemeindeglieder verschiedener Konfessionen nur zugelassen und sogar seit 1882 meist gehindert wurde. Obwohl der Kultusminister von Falk vor seinem Abgang im Abgeordnetenhaus darlegte, wie wenig die konfessionelle Regulativschule den pädagogischen und religiös-sittlichen Anforderungen entsprochen, dass die sozialdemokratischen Reichstagswähler und auch der Kaisermörder Hödel in den Regulativschulen gross geworden seien, — vergeblich! Die auf Massenversammlungen durch den Einfluss der Konservativen und Ultramontanen zustande gebrachten Petitionen waren stärker, die preussische Simultanschule war dem Untergang geweiht! Und in der That, man hatte es von Seiten der Feinde der Simultanschule nicht an schweren Anklagen gegen sie fehlen lassen! „Abschwächung des religiösen Lebens, Zerstörung des Glaubens im Gemüt der Kinder, Erziehung moderner Heiden und Sozialdemokraten, Störung des konfessionellen Friedens“ das waren so die gewöhnlichen Beschuldigungen! (IV.) Belege und Begründungen hat man nie beigebracht. Man predigte gegen die Simultanschulen von den Kanzeln, eiferte gegen sie in Traktätchen, Zeitungen und Petitionen, in Versammlungen und Wahlaufufen, — und das Volk, leider auch die Staatsbehörden und Abgeordneten, glaubten alles! Als man in Worms im Jahre 1824 aus den drei armseligen konfessionellen Schulen eine Komunalschule machte, da erhob sich ein

furchtbarer Sturm seitens der protestantischen und katholischen Geistlichkeit gegen diese Neuerung; man machte geltend, dass die Simultanschule dem religiösen Zweck der Schule entgegen sei, den religiösen Indifferentismus fördern, zu Verletzungen und Kränkungen der Konfessionen leicht Veranlassung geben werde, dass aus der erzeugten religiösen Gleichgültigkeit aber notwendig die Untergrabung der Moralität und zuletzt Erschütterung des Staates hervorgehen werde! So hat man schon damals ganz in derselben Weise wie heute in dem Volke Stimmung gegen die Simultanschule gemacht; allein in Worms liess man sich nicht davon beirren, die Simultanschule wurde errichtet und besteht noch heute dort. Die vorausgesagten Folgen aber sind alle ausgeblieben! Worms ist im Laufe der Zeit aus einer Ackerbau- und Gewerbe- eine Fabrik- und Handelsstadt geworden, und das ist ja selbstverständlich auch nicht ohne Einfluss auf das sociale Leben und die Schule geblieben, auch hier hat die Schule unter den verderblichen Einflüssen des vielfach zerrütteten Familien- und Gesellschaftslebens zu leiden. Aber von einem Entstehen von religiöser Gleichgültigkeit, von Verletzungen und Kränkungen der Konfessionen, von Untergrabung der Moralität und Erschütterung des Staates durch die Errichtung der Simultanschulen hat man bis heute in Worms nichts verspürt! Sozialdemokratische Auswüchse, wie sie sich in andern Fabrikstädten zeigen, sind hier nicht zu finden, und als vor drei Jahren bei einer Feierlichkeit der katholische Propst die Frage aufwarf: „Warum gibt es in Worms keine Sozialdemokraten?“ da gab er selbst die Antwort: „Weil in Worms ein christlicher Sinn herrscht.“ Nun bin ich weit davon entfernt, das alles der Simultanschule zu „gut“ zu schreiben, aber es zeigt doch anderseits klar und deutlich, was von den erhobenen Anklagen gegen die Simultanschulen zu halten ist. In Nassau wurde die Simultanschule durch ein Gesetz von 1817 allgemein eingeführt und die Errichtung von Konfessionsschulen bis zum Jahr 1846 nicht zugelassen; bis 1866 hatten kirchliche Einflüsse nur an 2 Orten im Taunus Konfessionsschulen geschaffen! Aber ich habe noch niemals von den verderblichen Einflüssen der nassauischen Simultanschule aufs religiöse, sittliche und soziale Leben gehört! Allerdings ist es in Nassau vorgekommen, — und ultramontane Blätter kreiden das der Simultanschule besonders dick an, — dass ein katholischer Geistlicher seinen evangelischen und ein evangelischer seinen katholischen Amtsbruder im Notfall bei einer Beerdigung vertrat und ein Gebet sprach! Auf der 1872 in Berlin abgehaltenen

Volksschulkonferenz sprachen die beiden aus Nassau berufenen Teilnehmer, Dr. Schirm und Schulrat Dr. Bayer, der später Hofprediger in Berlin war und jetzt Mitglied des Kultusministeriums ist, den Wunsch aus, „die in Nassau gesetzlich bestehende Simultanschule möge erhalten bleiben.“ Sie mussten doch wissen, und Herr Schulrat Bayer wenigstens ist doch wohl kaum von den Bestrebungen für die Simultanschule beeinflusst gewesen, ob die Simultanschule nur irgend welche schlimme Folgen nach sich gezogen hat. Als gegen die vierziger Jahre ein anderer Geist in die preussischen Schulverwaltungen einzog und durch ihn die Simultanschule verfehmt wurde, da wandte sich der Provinziallandtag der Provinz Preussen an den König und bat um das Fortbestehen der Simultanschulen; der damalige Oberpräsident von Schön unterstützte das Gesuch und bezeichnete die angeordnete Trennung der Konfessionen in den Schulen als einen für die Kultur der Provinz verderblichen Rückschritt. Diese Beispiele mögen genügen, um zu zeigen, was von den angeführten Anklagen gegen die Simultanschulen zu halten ist! Ich betone noch einmal, dass ich weit davon entfernt bin, der Schule einen allmächtigen Einfluss auf die Gestaltung des religiösen, sittlichen und sozialen Lebens zuzuschreiben, weder in gutem noch im bösen Sinn; sie ist nur ein Faktor der Kulturentwicklung, allerdings ein sehr wesentlicher. Aber nun sehe man sich doch auch einmal die Früchte der Konfessionsschulen an! In Preussen sind doch höchstens in der Blütezeit der Simultanschulen 1—1,2% der Schulen wirkliche Simultanschulen gewesen, — hat die Konfessionsschule die Sozialdemokratie, hat sie das Aufkommen der religiösen Gleichgültigkeit u. s. w. verhütet? Nun, ich will auch die Konfessionsschulen nicht für alle unsere sozialen Krankheiten verantwortlich machen, ich will ihre Schatten-seiten nicht aufdecken und Schlüsse daraus ziehen. Zu welcher Zeit ist es aber den Gegnern der freien Schule schwer gefallen, dieselbe als die Quelle der Religions- und Sittenlosigkeit hinzustellen, in ihren eigenen Busen haben sie nicht gegriffen! Das preussische Ministerium musste aber im Jahre 1874 zugestehen, dass seitdem seit 1848 in den preussischen Schulen die Verschiedenheit der Konfession schärfer in der Verwaltungspraxis betont wurde, eine Schärfung der konfessionellen Gegensätze hervorgetreten sei! Die Simultanschule mildert diese Gegensätze, beseitigen kann sie sie nicht, denn sie hat ja noch den streng konfessionellen Religionsunterricht, in welchem gar häufig seitens der Geistlichen nicht der religiöse Friede unterstützt wird; sie entlässt

ihre Schüler mit dem 14. Jahr und überlässt sie den Einwirkungen der konfessionellen Hetze in Vereinen und leider auch oft in der Kirche. (V.) Es ist nicht nötig, noch auf die andern gegen die Simultanschulen erhobenen Anklagen, soweit sie nicht von pädagogischer Natur sind, näher einzugehen, da ich dieselben schon im ersten Teil meines Vortrags entkräftet habe, so z. B. wenn behauptet wird, sie widerspreche den Rechten der Familie und der Kirche, sie könne nicht religiös-sittlich erziehend wirken! Hier sind die prinzipiellen Fragen berührt, die ich eingehend besprochen habe, teils noch im folgenden Teil meines Vortrags eingehend erörtern werde. Wären sich die Staatsverwaltungen über diese prinzipiellen Fragen im Klaren gewesen, sie wären nicht in das beständige Schwanken zwischen Konfessions- und Simultanschulen hinein geraten und hätten nicht bloss aus finanziellen und politischen Gründen Simultanschulen errichtet und aus politischen Gründen wieder aufgehoben. Die Schulfrage ist eine soziale und nationale Frage, sie sollte aber niemals weder eine kirchliche noch eine politische werden. Ich habe bei meiner Begründung der Forderung, dass die deutsche Schule einen simultanen Charakter haben müsse, absichtlich die finanzielle Seite nicht berührt, weil für mich die pädagogischen und nationalen Gründe ausschlaggebend sind. Dennoch will ich sie nicht unterschätzen, denn es ist klar, dass durch einheitliche Organisation der Schulen eines Ortes Ersparungen bezüglich der Schulräume, Lehrmittel, Leitung u. dgl. gemacht werden können; Ueberfluss an Geld hat aber bis heute meines Wissens noch kein Ort für die Volksschule gehabt, also verwende man das Geld wenigstens so gut als möglich. Es bedarf ja wohl auch keiner näheren Auseinandersetzung, dass eine gegliederte Simultanschule mehr leisten kann, als mehrere ungegliederte Konfessionsschulen! Diese beiden Gesichtspunkte sind demnach recht geeignet, die von mir aufgestellte Forderung, den Schulen einen simultanen Charakter zu geben, zu unterstützen.

Ich muss nun aber auf zwei Einwände noch näher eingehen, die von Seiten der Pädagogik gegen die Simultanschule erhoben werden und gar häufig auch für die öffentliche Meinung massgebend sind. Man sagt da zunächst: „Die religiös-sittliche Bildung muss im Mittelpunkt des erziehlichen Unterrichts stehen und also auch die übrigen Lehrfächer, namentlich die Gestaltung des Geschichtsunterrichts, beeinflussen; Geschichtsunterricht kann überhaupt nicht konfessionslos erteilt werden!“ Zunächst liegt hier wieder die Verwechslung von Religion und Konfession vor! Religiös-sittlicher Geist

soll, muss und kann den ganzen Unterricht der Simultanschule, soweit der Lehrstoff es zulässt, durchdringen, ein konfessioneller soll und darf ihn nicht durchdringen; denn nicht Schärfung, sondern Ausgleichung der Gegensätze ist die Aufgabe der nationalen Volksbildung! Leider werden durch den konfessionellen Religionsunterricht, der ja in der Simultanschule noch gerade so wie in der Konfessionsschule fortbesteht, die Gegensätze noch genug geschärft; durch einen konfessionslosen Real- und Sprachunterricht kann in der Simultanschule doch einigermaßen diesen Bestrebungen entgegengewirkt werden. Wer allerdings der Ansicht ist, dass es nur einen durch subjektive Ansichten, von der Konfession und Politik gefärbten und nicht einen durch That-sachen bedingten Geschichtsunterricht gibt, wer die Schulpjugend schon in eine politische oder kirchliche Partei einzwängen will, der mag glauben, es gäbe keinen konfessionslosen Geschichtsunterricht; dann muss er aber auch zugeben, dass es keinen parteilosen, also überhaupt keinen nationalen Geschichtsunterricht gibt. Es ist doch gerade so zu verwerfen, wenn der Lehrer seinen Geschichtsunterricht einseitig vom konservativen, oder nationalliberalen, oder deutsch-freisinnigen, oder ultramontanen, oder vom sozialdemokratischen Standpunkte aus erteilen würde, als wenn der katholische Lehrer von dem Irrlehrer Luther, der nur aus Fleischeslust von seinem Glauben abfiel, oder der protestantische von den Irrlehren und dem Götzendienste der katholischen Kirche reden würde! Ich habe in der Klasse eines streng katholischen Lehrers die Reformation in seiner Gegenwart behandelt und ihn ausdrücklich ermächtigt, mir seine Bedenken offen zu sagen; er konnte keine vorbringen. Ich habe bei Prüfungen in Oberklassen in Gegenwart des katholischen Geistlichen den dreissigjährigen Krieg behandelt, der betreffende Geistliche konnte nichts Verletzendes finden. Das Prinzip der völligen quellenmässigen Wahrheit soll im Geschichtsunterricht herrschen und nicht der politisch-kirchliche Parteistandpunkt, sonst geht dem Geschichtsunterricht jeder didaktische Wert verloren; der national-patriotische Geist soll durch den Geschichtsunterricht geweckt und gepflegt werden, und nicht der konfessionelle Hader! Ebenso verhält es sich nun mit der vaterländischen Litteratur; nicht auf den Verfasser, auf den Inhalt kommt es an, und auch hier muss der religiös-sittliche und nicht der konfessionelle Geist die Herrschaft haben. Es ist doch traurig, wenn in einem Lesebuch für Simultanschulen kein Lesestück vorkommen sollte, das von Luther verfasst ist, wenn es auch in jeder Beziehung musterhaft wäre. Ich

habe es erlebt, dass die Verfasser eines Lesebuchs in einem Lesebuch für Fortbildungsschulen den Namen Luther nicht unter ein Lesestück setzten, weil sie befürchteten, es würde seitens der katholischen Geistlichkeit beanstandet werden, es fand aber doch ein solcher Herr das Stück heraus und erhob nun seine Bedenken gegen das Buch. Allerdings, wer solche Ansichten vertritt, der muss gegen die Simultanschule sein, für den muss sich alles konfessionell gestalten! Der konfessionelle Fanatiker kann im Unterricht allerdings überall von den Vorzügen seiner Konfession reden, er kann bei Appenzell behaupten, die katholischen Bewohner seien arm, weil sie ihre Religion träge mache! Ein solcher kirchlicher Fanatiker gehört aber nicht in die Schule, am allerwenigsten allerdings in eine Simultanschule! (VI.)

Am schlimmsten soll es aber nach der Aussage der Gegner der Simultanschule mit dem Religionsunterricht in derselben bestellt sein; ja sie scheuen sich nicht, da, wo sie immer Glauben finden, zu sagen, die konfessionslose Schule sei religionslos. Nun wird aber thatsächlich in den Simultanschulen konfessioneller Religionsunterricht und meistens auch unter Mithülfe und unter Aufsicht der Geistlichen erteilt! Man hat nun allerdings wieder behauptet, dieser Religionsunterricht sei minderwertiger als der in den Konfessionsschulen, allein auch hier fehlen die thatsächlichen Beweise. Der katholische Religionsunterricht an der Simultanschule in Worms wurde während meiner Amtsthätigkeit in Worms schon zweimal vom Bischof und der evangelische einmal vom Oberkonsistorium in meiner Gegenwart inspiziert und immer für gut befunden. Ich wüsste auch in der That nicht, wie der Unterricht in der Konfessionsschule besser gepflegt werden könne als in der Simultanschule! Die Kirche hat also gar keine Ursache, wenn es ihr bloss um die Pflege des konfessionellen Religionsunterrichts gilt, und das Interesse an demselben will ich ihr gar nicht verargen, mit der Simultanschule unzufrieden zu sein; sie hat thatsächlich die Leitung desselben und so auch noch einen recht grossen Einfluss auf das ganze Volksschulwesen. Aber der Pädagoge ist mit der gegenwärtigen Gestalt der Simultanschule nicht ganz zufrieden! Man spricht seitens der konservativen und ultramontanen Parteien immer von moderner Schule und von moderner Pädagogik, als ob das ganz identische Begriffe wären! Es gibt allerdings eine moderne Pädagogik, die vollständig der Gestaltung der modernen Schule entspricht, das ist die Katheder- und Bureaupädagogik, die immer nach den jeweiligen Regulativen, Bestimmungen und Verordnungen

zugeschnitten ist. Aber diese Pädagogik ist nicht identisch mit der wissenschaftlichen Pädagogik, welche sich ohne Rücksicht auf kirchliche und staatliche Vorschriften frei nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten und im Einklang mit den Kulturinteressen der Zeit entwickelt, frei und ungehindert die obersten Grundsätze der Pädagogik erörtert und eine mit den Bedürfnissen der Zeit durchaus Schritt haltende praktische Durchführung der sorgfältig erwogenen Prinzipien anbaut. Die Katheder- und Bureaupädagogik und die ihr entsprechende moderne Schule sind ein Kompromis zwischen der gemässigt-kirchlichen und liberalen Pädagogik, und auch die Simultanschule unserer Zeit trägt diesen Charakter. Wenn die moderne Schule, und auch die Simultanschule, nicht die Früchte bringt, die man liberalerseits von ihr erwartet, so ist am allerwenigsten die modern-wissenschaftliche Pädagogik daran schuld; die weiss, woran es unserer modernen Schule noch fehlt und predigt es laut genug, sie bietet auch die Heilmittel an, aber ihre Mahnungen und Ratschläge verhalten meistens wie die Stimme des Predigers in der Wüste. Die schlimmsten Gegner der modernen Schule, die reaktionären Parteien, die natürlich noch mehr die wissenschaftliche Pädagogik hassen, bedienen sich aber, weil ihre Waffen stumpf geworden sind, derselben, um die moderne Schule zu bekämpfen und dann im Trüben zu fischen. Sie haben am wenigsten ein Recht, die sozialen und religiös-sittlichen Missstände unserer Zeit der modernen Schule in die Schuhe zu schieben, denn sie sind, soweit die Schule überhaupt dabei in Betracht kommt, der Kirchen- und Konfessionsschule entwachsen. Bei allen Mängeln und Fehlern, welche der modernen Schule als Produkt eines Kompromisses und als einer Uebergangsform ankleben, muss doch das jedem Einsichtsvollen klar sein, dass sie besser ist als die Kirchen- und Regulativschule; sie ist aber noch unvollendet und kann daher ihre volle Wirkung noch nicht ausüben. Eine Rückkehr zur Kirchen- und Regulativschule wäre ein Rückschritt in der gesamten Kulturentwicklung des deutschen Volkes, und dieser Rückschritt würde stattfinden, wenn die Konfessionsschule als die einzig berechtigte, als die normale Schulform gesetzlich anerkannt würde. Gegenüber der gegenwärtigen Lage der Simultanschule in Preussen und andern deutschen Staaten wird es daher zunächst die Aufgabe der liberalen Staatsmänner sein, die Simultanschule in der Gestalt zu erhalten und zu schaffen, wie sie sich in Baden, Hessen und andern deutschen Staaten entwickelt hat. Wir werden, darüber dürfen wir nicht im Unklaren sein, im 19. Jahrhundert wenigstens nichts Besseres erreichen. (VII.)

Aber die allgemeine deutsche Lehrerversammlung muss auch in die ferne Zukunft blicken, sie muss die ideale Gestaltung der Schule zeigen, wenn sie auch weiss, dass sie erst in der Zukunft verwirklicht werden kann. Deshalb müssen wir uns auch mit der Frage beschäftigen: „Wie muss sich denn die Simultanschule gestalten, damit sie den Forderungen der wissenschaftlichen Pädagogik entsprechen kann und im Einklang mit den Kulturinteressen unserer Zeit und den nationalen Interessen des deutschen Volkes steht?“ Wir müssen uns mit dieser Frage auch schon aus dem Grunde beschäftigen, weil, soweit sie hier zur Erörterung kommen kann, wir damit zwei Anklagen gegen die Bestrebungen der modern-wissenschaftlichen Pädagogik entkräften, nämlich die schon erwähnte, dass die moderne Schule, namentlich die Simultanschule, nicht die erwarteten Früchte bringe, und dass der Simultanschule die innere, unterrichtliche Einheitlichkeit fehle! Aus dem letzten Grund erklären sich namentlich viele Anhänger der Herbart-Ziller'schen Pädagogik nach dem Vorgange Zillers gegen die Simultanschule. Ich bestreite nicht die Berechtigung beider Anklagen! Aber ich habe schon betont, dass die moderne Schule am allerwenigsten für die sozialen und religiös-sittlichen Krankheiten der Zeit, soweit die Schule überhaupt dabei in Betracht gezogen werden kann, verantwortlich gemacht werden darf; sodann muss ich betonen, dass die Simultanschule noch besonders an einem Mangel leidet, der ihrer Wirkung auf die religiös-sittliche Erziehung sehr hinderlich ist und eben auch den gerügten Mangel an innerer, unterrichtlicher Einheitlichkeit verschuldet, — das ist der kirchlich-dogmatische Religionsunterricht, der in ihr streng konfessionell und meistens im Anschluss an einen abstrakt-konfessionellen Katechismus erteilt wird. Ich will hier nicht meine eigenen Erfahrungen zur Begründung heranziehen, obgleich sie dazu geeignet wären, ich will mich auf andere Autoritäten berufen. Zu den schlimmsten Krankheiten unserer Zeit gehört ja ohne Zweifel die Sozialdemokratie mit ihrer materialistischen-atheistischen Weltanschauung; sie ist es ja auch, die man durch die Zurückführung der Simultanschulen zur Konfessionsschule und dieser zur mittelalterlichen Kirchenschule bekämpfen will. Die Herren Aerzte, die dieses Heilmittel vorschlagen, haben leider die Krankheitsursache nicht erkannt oder wollen sie nicht erkennen. Will der Arzt aber die Krankheitsursache richtig erkennen, so muss er sich ans Krankenbett begeben und den Pulsschlag des Kranken belauschen. Das hat Paul Göhre, ein evangelischer Pastor, gegenwärtig Generalsekretär

des evangelisch-sozialen Kongresses in Berlin, gethan und hat die Ergebnisse seiner Beobachtungen offen und ehrlich in einem Schriftchen: „Drei Monate als Fabrikarbeiter und Handwerksbursche“ dargelegt. Er hat drei Monate als Fabrikarbeiter und Handwerksbursche unerkannt unter Sozialdemokraten gelebt, hat mit ihnen gearbeitet und gesellschaftlich verkehrt. Ich kann jedem, der wirklich die Ursachen des sozialdemokratischen Atheismus aus einer unverdächtigen und zuverlässigen Quelle kennen lernen will, empfehlen, dieses Buch zu lesen! Ich muss mich leider hier, mit Rücksicht auf die mir zur Verfügung stehende Zeit damit begnügen, das Resultat seiner Beobachtungen nach dieser Seite hin nur in knappen Zügen darzulegen.

Es ist etwa das Folgende: „Die in die Fabriken eintretenden jungen Arbeiter kommen aus Schulen mit streng konfessionellem Religionsunterricht, welcher einen breiten Raum im Schulunterricht einnimmt und im wesentlichen dogmatischer und gedächtnismässiger Katechismusunterricht ist; er ist auch die Basis des realistischen Unterrichts, denn die Geschichts- und die Naturauffassung wird durch ihn auch auf den Wunderglauben aufgebaut. In den gehobenen Bürgerschulen der Städte wird allerdings der Realunterricht mehr selbständig und entsprechend den Ergebnissen der Wissenschaft erteilt und so neben der dogmatischen Weltanschauung eine natürliche aufgebaut. Aber man vermeidet es ängstlich, den Widerspruch zwischen beiden aufzulösen, die Kluft zwischen ihnen auszufüllen. Die religiös-sittliche Weltanschauung, welche beide Gruppen der jugendlichen Arbeiter so im dogmatischen Religionsunterricht empfangen, ist ihnen verbrieft durch die überlieferte und unfehlbare Autorität der Bibel und durch Anerkennung der Richtigkeit auch aller ihrer profanen Bestandteile. Die religiösen und sittlichen Wahrheiten, die Heilswahrheiten des Evangeliums, werden daher durch einen solchen Religionsunterricht nicht als persönliche, mit dem Gemüt und dem Verstande erfasste Lebenswahrheiten unmittelbar aufgefasst und der Bildung des religiös-sittlichen Charakters dienstbar gemacht, sondern, eingekleidet in den dogmatischen Lehrstoff des Katechismus, als Lernstoff dem Gedächtnis des Kindes übermittelt, welcher für die Bildung des religiös-sittlichen Charakters des Kindes völlig wertlos ist. Die edle und erhabene Person Jesu Christi steht den Kindern als ein metaphysisches Rätsel, statt als eine gottvolle, zur Nachfolge aneifernde Persönlichkeit gegenüber. Die Haltlosigkeit einer solchen Weltanschauung und der Widerspruch zwischen der dogmatischen und der natürlichen kommen der

naiven Schülerseele und auch dem Jüngling meist so lange nicht zum Bewusstsein, so lange er, sozial leidlich geschützt, in den elterlichen, meist streng kirchlichen Kreisen bleibt. So wie er aber aus diesen Kreisen heraus und in einen grossen Fabrikbetrieb und damit in eine andere soziale Gruppe, die der grossstädtischen Fabrikarbeiter eintritt, wird das anders. So lange diese Gruppe noch von dem Sozialdemokratismus nicht ergriffen ist und so lange dem jungen Menschen keine sozialdemokratischen Schriften in die Hände fallen, ist wohl noch keine Gefahr für seine, auf sehr schwachen Füßen stehende Weltanschauung vorhanden. Aber der erste Windstoss, der ihn trifft, wirft alles über den Haufen, und auch kein Jünglingsverein kann heute vor einem solchen Windstoss mehr schützen. Denn in jedem Menschen erwacht im Laufe seiner Entwicklung der unaufhaltsame Drang nach grösserer geistiger Freiheit, nach voller Klarheit über das Menschen-dasein und die Stellung des Menschen in der Welt, nach einer festen Weltanschauung, wenn ihm das freie Denken nicht vollständig abgewöhnt oder durch das Sinnenleben nicht ganz erstickt wird. Dieser geistige Hunger muss aber wie der leibliche gestillt werden, wenn der Mensch zur innern Zufriedenheit und Ruhe gelangen soll. Die Führer der Sozialdemokratie haben diesen Drang nach Bildung im Arbeiterstand richtig erkannt, sie haben ihn auch wie niemand belauscht und suchen ihn zu ihrem Vorteil zu befriedigen. Sie nehmen daher den jungen Mann in eine andere Schule, sie machen ihn auf die schwachen Seiten seiner Weltanschauung und auf die Widersprüche in ihr aufmerksam, sie bieten ihm eine andere dar, die ihn mehr befriedigt, die scheinbar ohne Widersprüche ist, und zwingen ihn so zu einer Krisis, in der die dogmatische Weltanschauung völlig Bankrott und der atheistischen Platz macht. Denn die Sozialdemokratie hat eine Volkslitteratur von gewaltigem Umfang geschaffen, deren Inhalt wohl oberflächlich und leichtfertig, aber volkstümlich ist, weil sie mit kühnem Griff die Ergebnisse der modernen Wissenschaft popularisiert hat. Aber die Sozialdemokratie hat dabei nicht ehrlich gehandelt, sie hat das Vertrauen, das ihnen die jungen Arbeiter mit ihrem Wissensdurst entgegenbrachten, getäuscht, sie gab ihnen nicht die vollen und wirklichen Früchte der Wissenschaft, sondern nur Teile und Scheinfrüchte; sie fälschte die Wissenschaft und strich aus ihr heraus, was ihr nicht für ihre agitatorischen Zwecke gut dünkte und nahm auf, was die Krisis befördern und die alte Weltanschauung von Grund auf vernichten konnte. Nicht die Bildung des Arbeiters, nicht das Schaffen einer

festen, religiös-sittlichen Weltanschauung im Geist desselben, die dem Leben einen festen, sittlichen Halt gibt, haben die Sozialdemokraten bei ihrer Bildungsarbeit im Auge, sondern die Förderung ihrer selbstsüchtigen Parteizwecke. Aber dem jungen Menschen bietet sich ja kein anderer Führer an, der ihm den rechten Weg zeigt, die volle, echte Wahrheit bietet, die allein im stande ist, die Widersprüche in der Weltanschauung zu beseitigen und ihm eine solche religiös-sittliche Weltanschauung zu geben, die Gemüt und Denken befriedigt. Die Unruhe des neuen Lebens stellt an den religiös-sittlichen Charakter des jungen Arbeiters grössere Anforderungen, denen er nicht gewachsen ist; er wird bedenklich gemacht gegen die Zuverlässigkeit seiner in der Schule erworbenen Weltanschauung, die er gedächtnismässig aufgenommen hat, die voll von Widersprüchen ist und die der Kritik nicht widerstehen kann. Er sucht nun nach einer besseren Weltanschauung, die frei von Widersprüchen ist, die vor der Kritik bestehen und sein Denken befriedigen kann und ihm zugleich einen Ersatz für die teilweise oder gänzliche Leere und Fadheit seiner eintönigen und uninteressanten Berufsarbeit zu bieten vermag. Die sozialdemokratische Volkslitteratur vermag diesen geistigen Hunger der jungen Leute zu stillen, das Verlangen nach einer klaren Weltanschauung zu befriedigen, und so verfallen sie alle der atheistischen Weltanschauung, die heute in der Sozialdemokratie die herrschende ist. Mit der alten Weltanschauung aber werfen sie auch die mit ihr verbundenen ewig wahren religiösen und sittlichen Heilswahrheiten weg. Die neue, atheistische Weltanschauung vermag ihm aber solche nicht zu bieten; er kann also auch in ihr keine Ruhe und keine Befriedigung finden. Zu dieser inneren Unzufriedenheit tritt dann noch die äussere, die in den wirtschaftlichen Verhältnissen begründet ist, hinzu, und der Sozialdemokrat ist fertig. Seinem Charakter, wenn man von einem solchen überhaupt reden kann, fehlt jeder religiös-sittliche Halt; keine religiös-sittlichen Ideale sind vorhanden, welche ihn befriedigen und seiner Sinneslust Schranken setzen können. Die innere Unzufriedenheit sucht er im Sinnesleben, in der Genusssucht zu befriedigen. Von dem sozialdemokratischen Zukunftsstaat erwartet er alles, namentlich aber die Befriedigung seiner sinnlichen Lüste und Begierden. Mit Neid und Hass blickt er auf die Besitzenden, die sich überall ängstlich vor ihm zurückziehen, von denen er und seine Kinder schon auf der Schulbank sorgfältig abgesondert werden. So schwindet bei ihm mit dem Glauben an Gott und eine sittliche Weltordnung

die Freude an der ehrlichen Arbeit, die Genügsamkeit, das Pflichtgefühl und die Menschenliebe, und Genusssucht und Klassenhass treten an ihre Stelle. So konnte es kommen, dass der Sozialdemokratismus die Religion, die er mit konfessionellem Dogmatismus verwechselt, für Privatsache erklärt, und den Ausschluss des Religionsunterrichts von der Schule forderte.“ (VIII.)

Seitdem sind noch andere Beobachtungen veröffentlicht worden, die zu demselben Resultat kommen wie Göhre. Ich muss mich begnügen, Ihnen nur noch ein Bekenntnis aus zuverlässiger Quelle hier mitzuteilen. In der Frankfurter Zeitung vom 3. März 1892 finden sich die „Volksschul-Erinnerungen eines Universitäts-Professors“ abgedruckt. In denselben wird erzählt, dass der Verfasser in den Jahren 1861—1869 eine preussische Konfessionsschule besucht hat, die unter dem Patronat der evangelischen Kirchengemeinde stand und deren Schulinspektor der Geistliche war; sie war also hübsch kirchlich geleitet und ungefähr so gestaltet, wie sie der Zedtlitz'sche Schulgesetzentwurf gesetzlich schaffen wollte. Der Hauptlehrer war ein trefflicher Lehrer und nicht nur ein kirchlicher Mann, sondern auch durch und durch fromm, gläubig und religiös. Die Klassen waren nicht überfüllt, die Räume waren gut ausgestattet. Der Unterrichtsplan entsprach natürlich den preussischen Regulativen von 1854. Täglich, also sechsmal in der Woche, war Religionsstunde, und in der Oberklasse diente eine besondere Stunde dem Abhören des Katechismus. In den Unterklassen beschränkte sich der Unterricht auf die Erläuterung der biblischen Geschichten, die zu Hause auswendig gelernt wurden, und das Erlernen eines Teiles des Heidelberger Katechismus und der obligaten Kirchenlieder; in der Oberklasse wurde der Katechismus vollständig auswendiggelernt, die Zahl der Lieder bedeutend erweitert und die Bibellektüre und -Erklärung ergänzte den Unterricht in der biblischen Geschichte, bei dem ein „Enchiridion“ gebraucht wurde. Mein Kollege, so sagt der Erzähler, der Professor der praktischen Theologie, würde erfreut sein, wenn jeder Kandidat am Ende der Universitätszeit sicher wüsste, was ich in der Volksschule gelernt habe: die Namen der Richter und der Könige beider Reiche mit den Jahreszahlen ihrer Regierung, die Einrichtungen der Stiftshütte und des salomonischen Tempels und ihre symbolische Bedeutung, sämtliche messianische Weissagungen des alten Testaments, mindestens 20 Psalmen, die Bergpredigt, 1. Corinther 13, Lukas 2 und viele andere Kapitel, die Reisen des Apostels Paulus, sämtliche Stationen

fehlerlos, die lateinischen Namen der Sonntage, eine Menge Lieder, die nicht in der Kirche gebraucht wurden, aber erbaulich sind; dass man die Titel der Bücher des Alten und Neuen Testaments herunterschnurren konnte, ist selbstverständlich, nicht so sehr aber, dass zur Geographie Palästinas, zum Zuge der Kinder Israel durch die Wüste und den Reisen des Apostels Paulus Karten gezeichnet wurden, hübsch mit verschiedenen Wasserfarben koloriert; als häusliche Aufgabe von Samstag auf den Montag wurde auf der Oberstufe (12—14 J.) gefordert, Text, Thema und Teile der genossenen Predigt aufzuschreiben! — Und was war das Resultat? Die meisten meiner Mitschüler, erzählt der Professor weiter, sind Fabrikarbeiter und Handwerker geworden; eine kleine Anzahl von ihnen, die im Elternhause ein kirchlich-konservatives Gegengewicht gegen das moderne Leben hatten, blieben dem kirchlichen Geiste treu, sie wurden Mitglieder der Jünglingsvereine, gingen mit Eltern und Geschwistern auch weiterhin in die Kirche, heirateten eine christliche Jungfrau u. s. w. Die grosse Mehrzahl aber fiel ab, sie wurden in der Schule des Lebens anders! Meine Vaterstadt, sagt der Professor, ist von jeher eine Hochburg der Sozialdemokratie gewesen, trotz ihrer Pfarrschulen und ihrer Religiosität, oder vielleicht eben deshalb?“ Darf ich diesem Bekenntnis gegenüber an Worms mit seiner seit 70 Jahren existirenden Simultanschule erinnern? (IX)

Aus diesen Darlegungen ergibt sich doch wohl zur Genüge, dass die Konfessionsschule mit ihrem streng-konfessionellen Religionsunterricht nicht das Ideal der Pädagogik sein kann, dass sie die sozialdemokratisch-atheistische Weltanschauung nicht nur nicht verhindert, sondern indirekt befördert hat; es ergibt sich aber auch daraus, dass der kirchlich-dogmatische Religionsunterricht, wie er heute sowohl in den Konfessions- als in den Simultanschulen besteht, nicht die religiös-sittliche Bildung so pflegt und fördert, wie es von einem Religionsunterricht nach pädagogischen, d. h. psychologischen und ethischen Gesichtspunkten erteilt gefordert und erwartet werden kann. Dass also der Religionsunterricht der Schule, der heute noch im wesentlichen dieselbe Form und Gestalt hat, welche er im vorigen Jahrhundert hatte, einer gründlichen Reform bedarf, das steht bei den Pädagogen ausser Frage; ich nenne nur die Namen Salzmann, Pestalozzi, Herbart, Diesterweg, Kehr, Dittes, Richter und gehe nur auf die Stellung einiger Männer unserer Zeit, die durchaus in religiöser und kirchlicher Hinsicht zuverlässig und unverdächtig sind, zu dieser Frage näher ein. Der

Professor der Theologie an der Universität in Berlin, Pfeiderer, hat in den „Preussischen Lehrbüchern“ den Gegenstand eingehend behandelt. Er fordert, dass die Schule fortan sich ausschliesslich auf biblischen Geschichtsunterricht beschränken und sich aller Uebergriffe in das Gebiet des dogmatisch-konfessionellen Katechismusunterrichts enthalten solle; denn den Kindern von den Altersklassen der Volksschule fehle noch fast durchweg (kaum könne man die Oberklasse ausnehmen) Sinn und Verständnis für die Begriffe und Gedankenreihen der systematischen Glaubenslehre, wie sie im Katechismus niedergelegt ist, dessen altertümliche Sprache überdies das Verstehen noch mehr erschwert. Es muss, so führt er aus, geradezu gesagt werden, dass das Begriffe spaltende und kombinierende Raisonnement, mit welchem man im Religionsunterricht dogmatisiert und moralisiert, das Kind stets kalt lässt und langweilt, und das um so gewisser, je genauer man sich an die scholastische Form des konfessionellen Dogmas hält; es muss geradezu gesagt werden: wenn es unserem Volke an religiösem Sinn und Verständnis heute in beklagenswerthem Grade fehlt, so ist das gewiss nicht die Folge davon, dass zu wenig, sondern gerade davon, dass zu viel konfessioneller Unterricht in der Schule gegeben und durch dogmatisierende Katechismuserklärung und endloses Memorieren den Kindern die Religion frühzeitig entleidet wurde, statt dass ihnen durch eine frische und herzliche Behandlung der biblischen Geschichte das Herz dafür erwärmt worden wäre; es muss gesagt werden, dass man, wenn man in unserem Volk die Religion ertönen wollte, nichts Besseres thun könnte, als den konfessionell-dogmatischen Unterricht zum A und O in der Volksschule zu machen, und hinwiederum, dass man, wenn man ernsthaft unserm Volke die Religion erhalten will, nichts Besseres thun kann, als eben diesen Unterricht aus der Volksschule hinaus schaffen und ihr das bessere Theil, den Bibelunterricht, allein zu überlassen. Eine solche Schule wäre nicht mehr konfessionell, sondern simultan im vollen Sinne des Wortes; es wäre deshalb auch kein triftiger Grund einzusehen, warum in einer solchen Schule nicht Kinder verschiedener Konfessionen zusammen sein könnten. Die trennenden Konfessionslehren würde jedes in dem kirchlichen Unterricht seines Pfarrers kennen lernen; in biblischer Geschichte aber, die für alle dieselbe ist, könnten auch alle zusammen vom Lehrer unterrichtet werden. Sie würden dadurch von früh auf begreifen, was jetzt über dem Streit der Konfessionen vielfach vergessen zu sein scheint, dass es denn doch über und vor dem Trennenden der Sonderkirchen auch einen allen gemeinsamen

Schatz religiöser und sittlicher Ueberzeugungen gebe. Und wenn sie dann sogar dahin kommen sollten, auf diesen das Schwergewicht zu legen, so wäre dies noch kein so grosses Unglück. Zum konfessionellen Religionsunterricht hat die Schule als solche keinen Beruf, denn sie hat als Staatsanstalt nicht die Aufgabe, die Jugend zu Gliedern einer besonderen konfessionellen Kirchengemeinschaft zu erziehen, — das ist ausschliesslich Sache der Organe dieser Gemeinschaften, der Geistlichen, — sondern sie nur zu erziehen zu tüchtigen Gliedern der christlich-gesitteten Volksgemeinschaften. Professor Pfeiderer führt weiter aus, dass bei der Beschränkung des Schulunterrichts auf die biblische Geschichte auch die Frage über die Teilnahme der Dissidentenkinder am Religionsunterricht sich leicht lösen lasse und alle peinlichen Verwicklungen und Konflikte beseitigt würden, welche aus der Doppelherrschaft der Kirche und des Staates über die Schule mit Notwendigkeit sich ergeben; Kirche und Schule könnten, ihrer Zwangsverbindung entledigt, friedlich nebeneinander bestehen und freundlich zusammenwirken für die gemeinsamen Zwecke christlicher Frömmigkeit und Sittlichkeit. Diesem zuverlässigen und unverdächtigen Zeugen aus der Reihe der Theologen unserer Zeit stelle ich einen ebenso zuverlässigen und unverdächtigen Zeugen aus der Reihe der Pädagogen zur Seite, den bekannten Rektor Dörpfeld. In seiner neuesten Schrift: „Das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung“ tritt er energisch mit der Forderung eines pädagogischen Religionsunterrichts auf, der sich lediglich auf die biblische Geschichte gründet und nicht auf einen konfessionellen Katechismus. Wir haben da, so sagt Dörpfeld, „einen grundlegenden Lehrstoff, der für die Schulen aller Konfessionen nach Inhalt und Form wesentlich gleich, als Anschauungsstoff der erziehlich wichtigste, seiner Beschaffenheit nach pädagogisch musterhaft und nach seinem Ursprung klassischer Quellenstoff ist.“ Wird aber der Religionsunterricht der Schule in dieser Weise gestaltet, einerlei, ob er nun allen Kindern aller christlichen Religion gemeinsam oder denselben nach Konfessionen getrennt erteilt wird, so fällt auch der von Pädagogen Herbart-Ziller'scher Richtung, zu denen auch Dörpfeld gehört, gegen die Simultanschule erhobene Einwand, dass ihrem Lehrplan die organische Einheit fehle, weil der Religionsunterricht in ihr verschieden gestaltet sei und isoliert dastehe, weg. Ich habe dieselbe Ansicht, wie sie von Prof. Pfeiderer und Rektor Dörpfeld bezüglich des Religionsunterrichts vertreten wird, seit Jahren, namentlich aber auf der 29. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung vertreten und sie in

einem besonderen Schriftchen: „Der Religionsunterricht in der deutschen Nationalschule“*) näher dargelegt! Ich habe ausdrücklich betont und hervorgehoben, dass es sich hier weder um eine religiöse noch kirchliche, sondern einzig und allein um eine pädagogische Frage handelt, dass weder die Religion aus der Schule entfernt noch ein „ganz allgemeiner,“ sondern ein „christlicher“ Religionsunterricht nach pädagogischen Grundsätzen erteilt werden soll! Ob dabei, wie es jetzt wohl nicht anders möglich sein wird — mit Rücksicht auf die noch herrschenden Vorurteile — die Kinder nach Konfessionen getrennt sind und nur von Lehrern ihrer Konfession unterrichtet werden, oder ob, — und wir hoffen, dass wir im Laufe der Zeit auch dahin kommen, — alle christlichen Kinder gemeinsam auch am Religionsunterricht teilnehmen, ist nebensächlich.

Mit fast gleicher Entschiedenheit sind bei der Debatte über den Zedlitz'schen Schulgesetzentwurf sowohl vom deutschen Reichskanzler als vom preussischen Kultusminister zwei Anschauungen vertreten worden: „es gibt keine allgemein-menschliche Moral ohne Religion (Religion dabei als identisch mit Konfession gesetzt), und wenn es sie gibt, so kann sie nicht Gegenstand des Schulunterrichts sein!“ Damit wäre die Ansicht, dass ein religiös-sittlicher Unterricht im Anschluss an die biblische Geschichte u. s. w. ohne Berücksichtigung der konfessionellen Katechismussätze möglich sei, bestritten. Wie steht es nun mit dieser Behauptung? Die Wissenschaft ist nicht im Zweifel darüber, dass die Sittlichkeit eine selbständige Wurzel hat und sich auch selbständig entwickeln kann. Während die Religion das Verhältnis des Menschen zu Gott bezeichnet, bezeichnet die Sittlichkeit das Verhältnis des Menschen zum Menschen. Sie hat sich ebenfalls in der Menschheit in steter Beziehung zur menschlichen Kultur entwickelt, ist also zu jeder Zeit von der Zeitkultur beeinflusst worden und entwickelt sich im Einzelmenschen ebenfalls unter dem Einfluss der Kultur seiner Zeit. Die Quelle der Sittlichkeit ist aber wie die Quelle der Religion das Gefühl, in Verbindung mit Vorstellungen und Begriffen entwickeln sich von dieser Basis aus sittliche Grundsätze, welche das sittliche Handeln beeinflussen und in den Idealen des Wahren, Schönen und Guten gipfeln. Hier trifft nun die Sittlichkeit mit der Religion zusammen, welche das Ideal des Wahren, Schönen und Guten in Gott erblickt; so verschmelzen Religion und Sittlichkeit zu einer religiös-sittlichen Weltanschauung (X). Religion und Sittlichkeit

*) Zwickau, Zückler.

haben also zwar nicht die gleichen Wurzeln, aber sie haben sie beide im Gemütsleben, daher stehen sie auch in der innersten Beziehung zu einander; sie sind zwar in ihrer Entwicklung selbständig, aber bei normaler Entwicklung des Menschen treten sie auch hier in die innigste Berührung miteinander und gipfeln in denselben Idealen. Gott ist das religiöse und das sittliche Ideal, das Verhältniss des Menschen zu Gott ist ein religiöses, aber auch ein sittliches, und der Stifter des Christentums ist auch zugleich ein Sittenlehrer gewesen. Die Entwicklung der sittlichen Gefühle, Vorstellungen und Begriffe ist daher vielfach verknüpft mit der Entwicklung der religiösen Gefühle, Vorstellungen und Begriffe und muss daher diese Verbindung auch beim religiös-sittlichen Unterricht festgehalten werden. Die Sittenlehre tritt dem Kind teilweise im religiösen Gewand und unter göttlicher Autorität gegenüber, aus religiösen Motiven, um Gottes und der ewigen Seligkeit willen wird von ihm und von vielen Menschen, die sich noch nicht auf eine höhere Stufe der sittlichen Entwicklung, zur sittlichen Freiheit, erhoben haben, das Gute gethan und das Böse gelassen. Allein dieser Zusammenhang besteht nur zwischen Religion und Sittlichkeit, nicht zwischen Konfession und Sittlichkeit, wie sich aus der obigen Betrachtung genugsam ergibt. Man muss sich sogar hüten, die Sittlichkeit mit dogmatischen Glaubenssätzen in engere, wenn auch nur äussere Beziehung zu setzen, wie es heute im konfessionellen Katechismusunterricht geschieht, weil sonst die Sittlichkeit ihren festen Halt verliert, wenn die Glaubenssätze ins Schwanken kommen oder gar aufgegeben werden. Die einfachen religiösen Vorstellungen, den Glauben an Gott und die göttliche Weltordnung, in welcher Form dieser Glaube auch auftritt, wird aber der sittliche Mensch nicht verlieren. In religiösem Gewand ist uns die christliche Sittenlehre überliefert, — in den 10 Geboten, in der Bergpredigt und den Gleichnissen Jesu, — aber sie ist nicht gebunden an konfessionelle Glaubenssätze. In diesen Formen müssen wir auch die christliche Sittenlehre den Kindern überliefern — und hierin unterscheidet sich der von uns befürwortete Religionsunterricht von dem in den französischen Schulen eingeführten Moralunterricht, — wir müssen dabei den Schwerpunkt in die Wirkung aufs Gemüt und nicht auf die abstrakten Formen des Denkens legen. Die zur Sittlichkeit führende und sie unterstützende Frömmigkeit, — und diese ist doch wohl die wertvollste, — bedarf durchaus keines grossen Apparats von Glaubenssätzen, noch weniger aber solcher, die religionsphilosophischen Charakter an sich tragen. (XI.)

Wir müssen also sowohl mit Rücksicht auf die religiös-sittliche Bildung der Jugend, als mit Rücksicht auf die von der Pädagogik geforderte einheitliche Gestaltung des Schulunterrichts, damit der deutschen Nationalschule der einheitliche Charakter gewahrt bleibt, der es ihr allein möglich macht, religiös-sittliche Charakterbildung anzustreben, eine Gestaltung des Religionsunterrichts nach einheitlichen und gleichen pädagogischen Grundsätzen fordern. Die Schule muss, damit die Einheit der Bildung gewahrt bleibt, auch die religiöse Erziehung ins Auge fassen. Dies darf jedoch nur so weit geschehen, als die für die öffentliche Erziehung massgebenden religiösen Grundanschauungen, ähnlich wie die allgemeinen Grundlagen des Wissens, allgemein gültig sind. Für den deutschen Staat und die von ihm getragene Kultur können diese allgemeingültigen religiösen Grundanschauungen nur die im Christentum wurzelnden, die christlichen sein; denn die verschwindende Minderheit der Andersgläubigen, welche, wenn sie sich auch dem Einfluss der deutsch-christlichen Welt- und Lebensanschauung nicht entziehen können, doch den durch die religiös-christliche Litteratur, also hauptsächlich durchs neue Testament, gebotenen Lehrstoff zurückweisen, können unmöglich die Erziehung der Gesamtheit der Staatsbürger beeinflussen, sondern müssen in diesem Falle für die religiöse Bildung ihrer Kinder ausserhalb der Schule Sorge tragen. Die verschiedenen christlichen Konfessionen erkennen dagegen alle in dem Leben und der Lehre Jesu diejenige geschichtliche Gestaltung des religiösen Bewusstseins an, die unser religiös-sittliches Leben in allen seinen Richtungen beherrscht; sie müssen deshalb auch in diesem Inhalt, wie er unabhängig von später hinzugekommenen dogmatischen Gestaltungen und von den unserer heutigen Erkenntnisstufe und religiös-sittlichen Weltanschauung widerstreitenden Bestandteilen der Ueberlieferung sich darstellt, die allgemeinen Grundlagen eines christlichen Religionsunterrichts erblicken. Der deutsche, in seiner gesamten Kultur christliche Staat, dessen Bürger den verschiedenen Formen christlicher Glaubensbekenntnisse angehören, kann und darf nur einen undogmatischen, den christlichen Konfessionen gemeinsamen Lehrstoff zur Grundlage des Religionsunterrichts machen und muss die konfessionelle und dogmatische Unterweisung dem freien Interesse der einzelnen Konfessionen überlassen. Aus dem überreichen Stoff der biblischen Schriften ist jedoch nur das auszuwählen, was in religiös-sittlicher Beziehung wertvoll ist, mit unserer heutigen Erkenntnisstufe und religiös-sittlichen Weltanschauung nicht in Widerspruch steht oder

sich stellen muss und dem kindlichen Alter zugänglich gemacht werden kann. An diesen Kern des religiös-sittlichen Lehrstoffs, in dessen Mittelpunkt das Leben und die Lehre, die Reden und Gleichnisse Jesu stehen, muss der religiös-sittliche Lehrstoff, der in den volkstümlichen Schriften der Deutschen National-Litteratur enthalten ist, angeschlossen werden. Diese Schriften umfassen die aus der christlich-humanen Erkenntnis hervorgegangenen Gedankenschätze unserer grossen Dichter und Denker, sie sind als eine Fortsetzung der biblischen Schriften im nationalen Sinne anzusehen. Nur so kann das religiöse Bewusstsein mit dem nationalen versöhnt und vereinigt, nur so eine religiös-sittliche und deutsch-christliche Weltanschauung in der deutschen Jugend entwickelt werden. Dieser Stoff, in einem Buch vereinigt, würde eine Nationalbibel der deutschen Jugend und durch sie auch des deutschen Volkes werden können. Sie würde das in der Bibel enthaltene edle Metall, das jedoch von einer dichten Schicht wertlosen Gesteins umgeben ist, auch denen wieder wertvoll machen, welche jetzt den kostbaren Schatz wegen der ihn umgebenden wertlosen Hüllen nicht zu würdigen wissen. Wer aber in den herrlichen Lehren der Weisheit, Frömmigkeit und Tugend der grossen Geisteshelden unseres Volkes, eines Klopstock, Lessing, Herder, Goethe, Schiller, Rückert, Jordan, Gerok u. a. keine wahrhafte, von christlich-humanem Geiste und Gemüt durchdrungene Religiosität zu erkennen vermag, dem ist überhaupt deutsch-nationale Bildung und Denkungsweise fremd. (XII)

Wenn heute von Erziehungs- und Bildungsfragen gesprochen wird, da kann die wichtigste Frage unserer Zeit, die soziale Frage, nicht unberührt bleiben. Auch meine Erörterungen haben, ohne dass es besonders betont worden ist, sich mit der Lösung der sozialen Frage beschäftigt. Zur Lösung dieser Frage in der uns bevorstehenden sozialen Krisis, zur einheitlichen und gesunden Weiterentwicklung der deutschen Nation bedürfen wir Männer von religiös-sittlichem und nationalem Charakter, von fester Ueberzeugung, erfüllt von echter, auf religiös-sittlicher Basis beruhender Humanität und Frömmigkeit, geistig reife Männer, welche frei sind von jeder dogmatischen Voreingenommenheit und Einseitigkeit, frei von den sozialen Krankheiten unserer Zeit, und Verständnis und Interesse haben für das nationale Leben, für die wirtschaftlichen, politischen, sozialen und religiös-sittlichen Fragen und Verhältnisse des deutschen Staates und seiner Glieder. Dazu muss die Schule mithelfen! Sie kann das aber nur, wenn sie als freie Nationalschule nach pädagogischen Grundsätzen sich gestaltet und in ihr eine nationale

Bildung durch einen freien, charakternvollen, wissenschaftlich und pädagogisch gebildeten Lehrerstand vermittelt wird. Ich bin weit entfernt von der Ansicht, dass mit der Errichtung von Simultanschulen und mit der pädagogischen Gestaltung des Religionsunterrichts nun eine goldene Zeit anbreche, dass damit alle soziale Fragen gelöst seien! Nein, die Schule ist nur ein Faktor in dem Kulturleben, sie kann nur mithelfen! Aber sie ist ein wichtiger Faktor, da sie an der Erziehung des Nachwuchses, des zukünftigen Volkes arbeitet! Jedes Geschlecht aber hat ein Stück seiner sozialen Pflicht erfüllt, wenn es mitarbeitet an der Erkennung des Weges zu dem der Nation und der Menschheit gesteckten Ziel der Vervollkommnung, zum Heil des gegenwärtig lebenden und des kommenden Geschlechts. Mehr wollen, mehr können auch wir nicht! Noch sind wir mit unsern Bestrebungen nicht dem Ziele nahe, aber es darf nicht nachgelassen werden, bis das Werk vollendet ist! Es ist noch ein schwerer Weg zum Ziel zurückzulegen, es sind noch mancherlei Hindernisse zu besiegen, noch erblicken wir Feinde ringsumher, aber „es erstarken die Künste, es kräftigen sich die Wissenschaften, es erwachen die Geister, — der Kerker ist gesprengt, der Würfel geworfen, zurückgehen können wir nicht mehr!“

„Vorwärts“ ist das Losungswort, das uns Gott gegeben;
Vorwärts tönt's im Sphärenklang, vorwärts hier im Leben;
Und selbst aus der Sterne Licht, aus der Erde Tiefen,
Ist's, als ob im Donnerton Geister „vorwärts“ riefen.“



Beilagen.

I. 1. Windhorst: „In das Amt des Volksschullehrers dürfen nur Personen berufen werden, gegen welche die kirchliche Behörde in kirchlich-religiöser Hinsicht keine Einwendungen gemacht hat.“

Zedlitz: „Erhebt die kirchliche Oberbehörde wegen ungenügender Leistungen eines Examinanden in der Religion im Gegensatz zu der Mehrheit der Prüfungs-Kommission Widerspruch gegen die Erteilung des Prüfungszeugnisses — (und) ist ein Einvernehmen nicht zu erzielen, so ist dem Lehrer das Lehramtszeugnis mit Ausschluss der Befähigung für den Religionsunterricht zu erteilen,“ (d. h. der Lehrer erhält dann thatsächlich nie eine Anstellung. Ich habe in meiner Praxis folgenden Fall erlebt:

Ein katholischer Lehrer an der hiesigen Volksschule hatte von der kirchlichen Behörde das Recht zur Erteilung des Religionsunterrichts entzogen bekommen, weil er eine Protestantin geheiratet und seine Kinder protestantisch erziehen liess; er war infolgedessen noch im 41. Lebensjahr Schulverwalter und wäre es voraussichtlich nie möglich gewesen, ihn selbst an der hiesigen Simultanschule zur definitiven Anstellung zu bringen.)

Windthorst: „Werden später solche Einwendungen erhoben, so darf der Lehrer zur Erteilung des Religionsunterrichtes nicht weiter zugelassen werden.“ Zedlitz: „Die kirchliche Oberbehörde ist befugt, im Einvernehmen mit dem Regierungspräsidenten einen Ortsgeistlichen ganz oder teilweise mit der Erteilung des Religionsunterrichts zu beauftragen.“

Windthorst: „Diejenigen Organe zu bestimmen, welche in den einzelnen Volksschulen den Religionsunterricht zu leiten berechtigt sind, steht ausschliesslich den kirchlichen Oberen zu. Das zur Leitung des Religionsunterrichts berufene kirchliche Organ ist befugt, nach eigenem Ermessen den schulplanmässigen Religionsunterricht selbst zu erteilen oder dem Religionsunterricht des Lehrers beizuwohnen, in diesen einzugreifen und für dessen Erteilung den Lehrer mit Weisungen zu versehen, welche von letzterem

zu befolgen sind.“ Zedlitz: „Der von den betreffenden Religions-Gesellschaften mit der Leitung des Religionsunterrichts beauftragte Geistliche und Religionsdiener hat das Recht u. s. w. — (siehe oben) — dem Religionsunterricht in der Schule beizuwohnen, durch Fragen sich von der sachgemässen Ertheilung desselben und von den Fortschritten der Kinder zu überzeugen, den Lehrer nach Schluss des Unterrichts sachlich zu berichtigen, sowie dementsprechend mit Weisungen zu versehen. — Der Schulvorstand ist konfessionell, der Ortsgeistliche ist Vorsitzender.

I. 2. J. B. Meyer, „Der Kampf um die Schule,“ S. 65: „Allgemeines Aufsehen erregte als einer der ersten dieser Fälle der Fall mit dem Dr. Wollmann in Braunsberg. Derselbe war dort von Kirche und Staatsbehörde angestellter Religionslehrer des katholischen Gymnasiums. In Folge seiner Zustimmung zum Altkatholicismus entzog der Bischof Philipp von Ermeland ihm zuerst die *missio canonica* und verhängte, als dies nicht half, über ihn die grosse Exkommunikation, um mit noch mehr Nachdruck entsprechend dem Wunsche einiger Eltern deren Kinder das Gymnasium besuchten, seine Entlassung als Religionslehrer vom damaligen Unterrichtsminister von Mühler zu begehren. Der Minister erwiderte darauf am 29. Juni 1871, Dr. Wollmann sei seiner Zeit mit Zustimmung der Kirche ordnungsmässig zum Religionslehrer berufen und lehre noch dasselbe, was er vor dem 18. Juli 1870 gelehrt habe. Ihn zu nöthigen, dass er etwas anderes lehren solle, oder ihn, weil er sich dessen weigere, in seinem Amte zu beunruhigen, habe der Staat keine Veranlassung. Sei hiernach weder gegen die Person des Dr. Wollmann noch gegen den von ihm ertheilten Religions-Unterricht etwas zu erinnern, so müsse verlangt werden, dass die das Gymnasium besuchenden katholischen Schüler an diesem Unterrichte teilnehmen. Denn der Religions-Unterricht sei auf den preussischen Gymnasien ein obligatorischer Lehrgegenstand. Einen rechtlichen Anspruch auf Befreiung von der Teilnahme an demselben hätten nach § 11. Thl. II. Tit. 12 Allgem. Landrechts nur solche Kinder, welche in einer andern Religion, als welche in der öffentlichen Schule gelehrt werde, nach den Gesetzen des Staates erzogen werden sollten. Wenn der Bischof hierin einen offenen Gewissenszwang, eine direkte Verkümmern der in Preussen den Katholiken feierlich garantirten Gewissensfreiheit finde, so scheine hierbei übersehen zu sein, dass eine gesetzliche Nöthigung zum Besuch des Gymnasiums in Braunsberg oder eines Gymnasiums überhaupt nicht bestehe. Wer sich aber der an der Schule gesetzlich bestehenden Ordnung nicht fügen wolle, müsse auf dieselbe verzichten, und habe, wenn er dies freiwillig thue, keinen Grund zur Beschwerde, wenn ihm diese Benutzung untersagt werde. — Auf die Bemerkung des

Bischofs, dass Dr. Wollmann durch die grosse Exkommunikation aufgehört habe ein Glied der katholischen Kirche zu sein, entgegnet der Minister am 21. Juli 1871: dass diese Ansicht sich im Widerspruche befinde mit § 55 Thl. II. Tit 11 des allgemeinen Landrechts, wonach wegen bloß abweichender Glaubensmeinungen kein Mitglied einer Kirche von der kirchlichen Gemeinschaft mit rechtlicher Wirkung ausgeschlossen werden könne. Für den Staat sei mithin der Dr. Wollmann nach der Exkommunikation ebenso wohl wie vor derselben ein Mitglied der katholischen Kirche und enthalte dieses neu hinzugetretene thatsächliche Moment keinen Anlass, die frühere Entscheidung abzuändern.

J. B. Meyer: „Der Kampf um die Schule,“ S. 68: In Baden hatte die Schulgesetzgebung wenigstens das staatliche Bestimmungsrecht derartigen Störungen gegenüber schon gesetzlich zu wahren gesucht. Schon das Gesetz, den Elementarunterricht betreffend, vom 8. März 1868 bestimmte in § 27 über den mit 6 wöchentlichen Stunden bedachten Religionsunterricht der Volksschule, derselbe solle durch die betreffenden Kirchen- und Religionsgemeinschaften besorgt und überwacht werden, die Verteilung der Religionsstunden haben zwischen dem Geistlichen und dem Lehrer im Einverständnis der beiderseitigen Behörden zu geschehen. Der gesamte Lehrplan für den Religionsunterricht sollte von der oberen geistlichen Behörde aufgestellt werden, welche die Ausführung derselben durch ihre Beamten überwachen und Prüfungen über den Religionsunterricht vornehmen kann. „Die Kirchen- und Religionsgemeinschaften haben bei ihren Verfügungen in Betreff des Religionsunterrichts in den Volksschulen die bestehende Schulordnung zu achten. Diese Verfügungen verkünden auf Mitteilung der geistlichen Behörden die oberen Schulbehörden an die Lehrer zur Nachachtung. Die Verkündigung kann nicht versagt werden, wenn die Verfügungen nichts mit den allgemeinen Schulordnungen Unvereinbares enthalten. Die Geistlichen sind als Religionslehrer in den Volksschulen an die Schulordnung gebunden. Den staatlichen sowohl als den geistlichen Behörden bleibt vorbehalten, die Erteilung des Religionsunterrichts durch den Schullehrer abzustellen.“ — Damit sprach das Gesetz doch wenigstens unzweideutig aus, dass die Anordnungen der geistlichen Behörden über den Religionsunterricht sich mit der staatlichen Schulordnung in Einklang zu halten, dass auch die geistlichen Religionslehrer in den Volksschulen sich dem staatlichen Schulgesetz unterzuordnen haben. Das Schulgesetz führte damit aus, was ähnlich schon der Gesetzentwurf über die rechtliche Stellung der Kirchen und kirchlichen Vereine vom 2. Mai 1860 in seinem § 12 bestimmte, welcher sagte: „Den Religionsunterricht überwachen und besorgen die Kirchen für ihre Angehörigen, jedoch unbeschadet der

einheitlichen Leitung der Unterrichts- und Erziehungsanstalten.“ Schon damals bemerkte Jolly in einer Schrift über diese Gesetzentwürfe, dieselben würden bei Konflikten unzulänglich sein. Die Kirche könne sich über die Erteilung des Religionsunterrichts in den Staatsschulen mit dem Staate vereinbaren, aber der Staat habe nicht das Recht, ja nicht einmal die thatsächliche Macht, die Kirche zu einer Vereinbarung zu zwingen. Der Entwurf zeige recht deutlich die Unmöglichkeit, etwas Bestimmtes, allgemein Anwendbares darüber festzusetzen, die in § 6 bestimmte Staatsleitung des gesamten Schulwesens und das in § 12 den Religionsgesellschaften bedingungsweise gewährte Recht könnten in Konflikt gerathen, ohne dass eine Entscheidungsnorm da sei. — Das spätere Schulgesetz hat daran im Wesentlichen nichts geändert. Es hat nur durch seine weiteren Ausführungen den Kirchen sozusagen eine Mahnung zukommen lassen, das gewährte Recht der Beeinflussung des Religionsunterrichts in den Staatsschulen nicht zum Schaden des einheitlichen Schulgeistes zu missbrauchen und hat für solche Fälle das staatliche Selbstbestimmungsrecht vorbehalten. Wie aber dasselbe beim Eintritt solcher Konflikte hinsichtlich des Religionsunterrichts auszuüben sei, sagt das badische Gesetz ebensowenig wie das preussische, und hat überhaupt bisher in ähnlichen Fällen noch kein Schulgesetz zu sagen gewusst, welches für die Bestimmungen über den Religionsunterricht die Vereinbarung zwischen Staat und Kirche zur Voraussetzung hat. Nach meiner Ansicht wird auch kein Gesetz unter Festhaltung dieser Voraussetzung je einer Lösung aus solchen Konflikten zu bringen im Stande sein. Auch in diesen Verhältnissen hat das Sprichwort recht mit seiner Behauptung, dass man nicht zweien Herren dienen kann. Das ging nur, solange Staat und Kirche wie Mann und Frau zusammenhingen; seitdem sie in geschiedener Ehe leben, geht es nicht mehr.

Daher begreift es sich wohl, dass die Regierungen in Ländern, wo solche Konflikte befürchtet wurden oder hervortraten, sich getrieben fühlten, ihr staatliches Schulwesen von jeder kirchlichen Beeinflussung freizumachen.

Die staatliche Befreiung konnte natürlich nicht in der Weise geschehen, dass der Staat aus eigener Machtvollkommenheit den konfessionellen Religionsunterricht ordnete und konfessionelle Religionslehrer anstellte. Die Kirchen würden das unzweifelhaft und mit Recht als einen Uebergriff des Staates in ihr Gebiet angesehen und erfolgreich bekämpft haben. Insbesondere die katholische Kirche, nach deren Bestimmung die Religionslehre eine nur von ihr zu verleihende canonische Mission voraussetzt, würde durch Verweigerung oder Entziehung dieser Mission die staatliche Durchführung eines solchen von der Kirchenbehörde unabhängigen

konfessionellen Religionsunterrichts jederzeit unmöglich gemacht haben. Wollte also der Staat seine Schulen vom kirchlichen Einflusse ganz frei machen, so musste er sich entschliessen, den konfessionellen Religionsunterricht oder auch den Religionsunterricht überhaupt aufzugeben und die besondere Fürsorge dafür unter Festhaltung einer allgemeinen Staatsaufsicht ganz den Religionsgesellschaften zu überlassen.

II. Siehe X.

III. Hochegger, Prof. d. Philosophie und Pädagogik, „Ueber die Kulturaufgabe des Lehrers und die Notwendigkeit eines freien Lehrerstandes,“ S. 22/24: Schleiermacher hat das Wesen der Religion als Gefühl bezeichnet und zwar bestehe das religiöse Grundgefühl darin, dass wir uns als schlechthin abhängig fühlen, und das, wovon wir uns abhängig fühlen, sei Gott. Der Inhalt des religiösen Fühlens sei unwesentlich, mögen wir das, gegenüber dem wir uns schlechthin abhängig fühlen, als Persönliches oder als etwas Unpersönliches fassen. Richtig verstanden hat Schleiermacher Recht. Religion ist das im Gefühle sich kundgebende Bewusstsein von dem übersinnlichen, zeitlosen Charakter aller Erscheinungen. Der metaphysische Hintergrund der Erscheinungen und Erlebnisse, der durch das Wissen nie erkennbar ist, weckt in jedes Menschen Brust ein ganz eigentümliches Gefühl, eine Ahnung, dass alles Irdische, zeitliche nur der vergängliche Ausdruck eines ewigen, wandellosen, intelligibeln Seins sein müsse. Mit dem Gefühl des Endlichen ist zugleich das des Unendlichen gegeben. Selbst dem vorgeschrittensten menschlichen Erkennen werden sich Dinge und Verhältnisse darbieten, an denen jede Erklärung gescheitert ist und scheitern wird. Vor allem andern wird im Menschen durch die räumliche und zeitliche Anschauung das Gefühl seiner Beschränktheit und Abhängigkeit rege. Wohin sein Auge schweift, nie vermag seine Wahrnehmung den ganzen Inhalt der räumlichen Wirklichkeit zu umfassen, und doch wird er innerlich getrieben eine abschliessende Anschauung sich zu bilden, ein Bemühen, das aber scheitert und in einem Gefühle der Endlichkeit, Beschränktheit and Abhängigkeit endet. Aehnliche Gefühle weckt die Versenkung in die Unendlichkeit der zeitlichen Anschauung. Das Unendliche wird für den Menschen zum Unbedingten, zum Urgrund alles Seins. Insbesondere weckt auch die Betrachtung des Weltlaufes und Menschenschicksales religiöse Gefühle. Ueberall sieht der Mensch sich und die Dinge in einem ewigen Kreislauf der Veränderung begriffen. Wohin sein Auge irrt, überall wird alles fortgerissen, unaufhaltsam fortgerissen vom Strome der Weltentwicklung, der, aus unbekannten Fernen kommend, alles in unbekannte Räume fortwälzt. Der Mensch erblickt eine unabsehbare Kette von Ursachen, jedes Glied dieser Kette ist Ursache eines

folgenden und Folge einer früheren. Wo ist Anfang und Ende? Was ist der Sinn des ganzen Kreislaufes? Nach der Vergangenheit und Zukunft gerichtet sucht Gemüt und Vernunft einen befriedigenden Abschluss der Dinge. Wären blos theoretische Interessen der Erklärung wirkend, so gäbe sich der Mensch bald mit der ersten besten sich aufdrängenden Erklärung oder Vermutung zufrieden, aber mit jenen endgültigen Anschauungen stehen bange Forderungen und Fragen des Gemütes in Beziehung, so die Frage der Vergeltung des Ungerechten, das sich sonder Zweifel im irdischen Lauf der Dinge vollzieht, die Bestrafung des Bösen, ein schuldloses Leben im Unglück a. a. Vernunft und Gemüt sind die Triebstätten des religiösen Fühlens. Alle Religion als bloss gefühlsmässige Ahnung eines übersinnlichen Prinzips ist dunkel, mystisch, nicht mystisch in übler Bedeutung des Wortes, sondern wahre Erfüllung der Mystik. Religion ist also kein an den Menschen von aussen herantretendes zufälliges Phänomen, sondern eine in seinem eigensten Wesen metaphysisch und psychologisch begründete Thatsache. Die Religion ist keineswegs bloss eine niedere Stufe der Erkenntnis, sondern ein eigenartiges seelisches Phänomen, das Bestand haben wird, selbst wenn die einzelnen theoretischen Religionsvorstellungen stets von Neuem wieder vernichtet werden. Die Religion wird durch den Verstand nicht in die Luft gesetzt. Die Welt löste sich dem erkennenden Geiste immer mehr in reinen Mechanismus auf, der nach den festen Gesetzen von Ursache und Wirkung verläuft, und doch hat die Religion stand gehalten; Religionssysteme sind in Trümmer gesunken, Religion hat sich aber in immer neuer Gestalt aus demselben erhoben. So lange der Mensch Mensch ist, wird er Religion in sich fühlen, mag sie auch in noch so verschiedener Gestalt auftreten. Obwohl das Absolute nie erkennbar sein wird, sucht man ihm doch immer zu nahen in vergeblichem Bemühen:

„Gott ist ein lauter Nichts, ihm gilt kein Nun noch Hier,
Je mehr Du nach ihm greifst, je mehr entwidet er Dir.“

IV. Zillesen, Pastor a. D. „Konfessionsschule und Simultanschule,“ S. 14: „Erschütterung all und jeder Autorität, Vermehrung des nicht in der Gottesfurcht und im Gottvertrauen gegründeten und also sündigen Selbstbewusstseins, Stärkung der eigenwilligen Naturanlage, immer massloseren Selbstüberhebung, unbescheidenes, unehrerbietiges, hochmütiges, naseweises, zuchtloses, ja freches Wesen, immer unverschämteres Hervorbrechen der sündigen Triebe und Lüste wird man erzielen. Das sind die besseren erziehlischen Resultate der konfessionslosen Volksschule.“

V. 1. J. B. Meyer (Professor der Philosophie und Pädagogik in Bonn), „Der Kampf um die Schule,“ S. 6: „Die Schule, so wird behauptet, — ist die Tochter der Kirche, darum untersteht

sie ihrer mütterlichen Obhut. — Ist diese Behauptung wahr? Ein Blick auf die Entwicklung des Schulwesens in der christlichen Zeit beweist die Unrichtigkeit dieser Behauptung. Wir erkennen wohl, dass die Kirche sich zeitweise mit Nachdruck und Erfolg der Volksbildung angenommen hat, dass aber ihre Fürsorge zu keiner Zeit ausreichte, dass ihre Einmischung vielmehr häufig den geistigen Fortschritt hemmte, das Wissen einseitig verkümmern liess, dass alle tiefgreifenden Fortschritte der Volksbildung durch den Bildungstrieb der Laien und die Fürsorge der bürgerlichen und staatlichen Mächte gewonnen worden sind.“

S. 54: „Schon das im Jahr 1794 publizierte „allgemeine Landrecht“ erklärte im Titel 12 des Teiles II § 1: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, u. s. w.“ und in § 9: „Alle öffentlichen Schulen und Erziehungsanstalten stehen unter Aufsicht des Staates u. s. w.“ — Dasselbst S. 60: „Der Art. 24 der Verfassungsurkunde von 1850 bestimmt: „Bei der Einrichtung der öffentlichen Volksschulen sind die konfessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen. Den religiösen Unterricht leiten die betreffenden Religionsgesellschaften.“ — Diese kurzen gesetzlichen Bestimmungen geben der Geistlichkeit gottlob kein Recht zur Ausdehnung der religiösen Aufsicht über das ganze Schulwesen, wie dies in Oesterreich die Concordatsbestimmungen thaten, aber sie sind leider eben so wenig klar und bestimmt genug, um über die gegenwärtig vorliegenden Schwierigkeiten fortzuhelfen. Die Bestimmung, dass bei der öffentlichen Volksschule die konfessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen seien, war eine zeitlang auch von Regierungen meist so ausgelegt worden, als schreibe dieselbe grundsätzlich möglichste Berücksichtigung der konfessionellen Verhältnisse vor. Eine ganz andere und wie mir scheint richtigere Auslegung ist es, das Wort möglichst im Sinne von thunlichst zu nehmen. Die Staatsregierung hätte dann die gesetzliche Aufgabe, das Volksschulwesen, so weit möglich, konfessionell zu gestalten, behielte aber auch die gesetzliche Freiheit, von dieser konfessionellen Gestaltung abzusehen, so weit sich dieselbe als unthunlich erweisen sollte. Erst der Unterrichtsminister Falk stimmte mit dieser letzteren Auffassung überein, derselbe erklärte bei den im Jahre 1872 (Juni) gepflogenen, das Volksschulwesen betreffenden Verhandlungen, nach Art. 24 werde nicht der Volksschule schlechthin ein konfessioneller Charakter beigelegt, sondern eine möglichste Berücksichtigung der konfessionellen Verhältnisse gefordert. Von dieser richtigen Auffassung hat schon sein Nachfolger wieder Abstand genommen.

Unbestimmter und fraglicher noch ist die zweite Bestimmung des Art. 24, nach welcher die betreffenden Religionsgesellschaften den religiösen Unterricht leiten sollen. Was unter dieser Leitung zu

verstehen, wie dieselbe neben der staatlichen Aufsicht zu handhaben sei, könnten nur feste gesetzliche Bestimmungen entscheiden. Da aber statt derselben, bis jetzt nur verschiedene ministerielle Verfügungen existieren, so ist es kein Wunder, dass über Sinn und Recht der Verfassungsbestimmungen grosse Meinungsverschiedenheit besteht.“

V. 2. J. B. Meyer, „Die Simultanschulfrage“, S. 41: Das Schulreglement für Schlesien vom 18. Mai 1801 schreibt: „In solchen gemischten Dörfern ertheilt der Schullehrer allen Kindern ohne Unterschied der Religion den Unterricht im Lesen, Schreiben und in allen solchen Kenntnissen, die nicht zur Religion gehören. Zu Lesebüchern sollen solche gewählt werden, die nichts von den Unterscheidungslehren einer oder der andern Religion enthalten. Desgleichen müssen sich alle Kinder zu dem gemeinschaftlichen Gebete oder Gesänge bei dem Anfange oder Ende der Schule vereinigen, wie solches hergebracht ist, doch muss dieses Gebet nichts Einseitiges einer Religion enthalten.“

V. 3. Monatsblatt des liberalen Schulvereins 1883, S. 89: „Auf eine Petition um Rekonnfessionalisirung der Volksschulen in der Bürgermeisterei Meerscheid hat der Unterrichtsminister am 17. Jan. 1882 geantwortet: „Ebenso wenig bin ich in der Lage, in den Simultanschul-Einrichtungen in Solingen, Wald und Meerscheid eine Aenderung herbeizuführen, da auch bei wiederholter Prüfung aller hierbei in Betracht kommenden Verhältnisse keine derartigen Mängel sich ergeben haben, welche mich bestimmen könnten, bei dem Widerspruch der betreffenden Gemeindevertretungen, von Oberaufsichtswegen die Auflösung der gedachten paritätischen Schulen anzuordnen und daselbst wieder Konfessionsschulen an ihre Stelle treten zu lassen.“

Kultusminister von Gossler hob in einer Ansprache an die Magistratsmitglieder, Stadtverordneten, evangelischen, katholischen und jüdischen Schulvorstände in Schneidmühl hervor, dass es sein sehnlichster Wunsch sei, die Konfessionsschulen in der Provinz Posen in Kommunalschulen umgewandelt zu sehen, wie dies schon in einigen Provinzen mit bestem Erfolge geschehen sei. Dagegen verfügte er zu derselben Zeit, dass die Simultanschulen in Solingen wieder in konfessionell getrennte Lehranstalten verwandelt werden sollten. Die Stadtverordneten in Solingen beschlossen, gegen diese Verfügung Einspruch zu erheben, denn die Zurückführung der Simultanschulen in Konfessionsschulen würde der Stadt nicht allein bedeutende Mehrkosten auferlegen, sondern sie würde auch von den Bürgern sehr ungern gesehen.

V. 4. In seiner Rede gegen die Windthorst'schen Schulanträge am 27. Februar 1889 sagte Kultusminister v. Gossler: „Der Herr Abgeordnete Dr. Brüel hat mit Lebhaftigkeit darauf hingewiesen, dass der preussische Staat nicht den Beruf habe,

den Religionsunterricht zu erteilen. Das hat er auch nicht, er hat nicht die Aufgabe, nicht die Neigung, als Staat Religion zu lehren; er ist aber nicht, wie der Herr Abgeordnete Brüel sagt, ein indifferenter Staat, nicht eine indifferente juristische Persönlichkeit. Und da der Herr Abgeordnete Brüel in dem Minister v. Ladenberg eine Art Vorbild entdeckt hat, so will ich ihn noch begrüßen mit den Worten, welche Herr von Ladenberg in der Sitzung der zweiten Kammer am 16. November 1849 gesprochen hat. — Ganz dieselben Einwendungen gegen die Stellung des Staats zum Religionsunterricht, wie sie heute Herr Dr. Brüel macht, wurden auch damals erhoben, und darauf antwortete Herr von Ladenberg: „Ich kann es nicht anerkennen, wenn von einem indifferenten Staate und einem indifferenten Ministerium gesprochen ist, dem es gleichgültig sei, wie das religiöse Element in der Schule vertreten werde. Der Staat ist indifferent, soweit es sich um die Selbständigkeit der religiösen Gesellschaften, seinen Einwirkungen gegenüber, handelt; der Staat ist aber nicht indifferent, soweit es darauf ankommt, das Volk religiös zu erziehen und unterrichten zu lassen. — Meine Herren, das ist der richtige Standpunkt eines preussischen Unterrichtsministers der Vergangenheit, und ich glaube und hoffe, es werden noch viele, die mir folgen, derselben Auffassung huldigen.“

V. 5. J. B. Meyer, „Der Kampf um die Schule,“ S. 42: „Eine einheitliche Volksbildung, wie wir sie brauchen, kann nur unter dem Einfluss einer einheitlichen Macht gegeben werden. Eine solche Macht hat gegenwärtig nicht die Kirche, sondern der Staat. — Durch Ausübung dieser Macht einheitlicher Volksbildung hat sich der Staat sogar ein religiöses Verdienst erworben und erwirbt es noch immer. In den Kirchenschulen ist früher die religiöse Zwietracht gross gezogen worden; seitdem die Staatsschule die Bekenner verschiedenen Glaubens auf einer Schulbank sitzen lässt, hat unser Volk humane Duldung und Wertschätzung fremden Glaubens gelernt. So kann man sogar sagen, damit unser Volk enig und verträglich im Glauben bleibe und werde, muss der Staat die Schule leiten, nicht die Kirche.“ —

VI. J. B. Meyer, „Die Simultanschulfrage,“ S. 88: „Mit vollem Recht sagt der sachkundige Geh. Oberstudienrat Dr. K. Wegner in Darmstadt: „Die Wahrheit zu sagen, soweit sie für Schulkinder erfassbar, bedarf nicht rednerischen Aufwand; die Grösse des Charakters eines Moses, Paulus, Luther, Sixtus V., Gust. Adolf u. a. leuchtet schon aus schlichten Worten hervor und dringt durch sich selbst in die bewundernde Empfindung der Hörer. Vorübergehende Versehen und Mängel in der Ausführung fallen nicht dem System der Simultanschule zur Last, für welches das Sprüchwort gilt: „Wenn man den Missbrauch abthut, so bestehet alles gut.“

VII. J. B. Meyer, „Der Kampf um die Schule“ S. 85/86. „Die Kirche ist gar nicht mehr im Besitze der zur Erhaltung eines geordneten Schulwesens erforderlichen äusseren Mitteln. Wenn die Kirche diesen ihren Notstand auf den vom Staate ausgeübten Raub an ihrem ehemaligen Gute zurückführt, so vergisst sie vollständig, dass sie früher nur durch die ihr vom Staate gewährte Ausnahmestellung, hinsichtlich der Abgaben und Schenkungen in den Stand gesetzt war, Reichtümer zu sammeln. Als die Kirche dann die so erworbenen Mittel missbrauchte, um sich eine Machtstellung zu schaffen, welche sie zum Staate im Staate werden liess, da war der Staat vollauf berechtigt, ihr nicht nur die früheren Privilegien teilweise zu entziehen, sondern auch ihr die Mittel zu einer solchen Machtstellung zu beschränken. Bestände aber die Kirche auch noch alle Kirchengüter, die sie ehemals besessen hat, so wäre sie doch durch dieselben heut zu Tage noch viel weniger als damals in den Stand gesetzt, ein genügendes Schulwesen zu unterhalten. Dazu reicht gegenwärtig nur die Gesamtmacht des Staates aus. Dass aber der Staat die Mittel hergäbe für ein kirchliches Schulsystem, wird ein halbwegs Vernünftiger schwerlich fordern, das wäre staatlicher Selbstmord. Ueberdies hat die Erfahrung von Jahrhunderten gelehrt, wie sehr der Fortschritt weltlichen Wissens unter dem Einfluss des von der Kirche abhängigen Schulwesens gehemmt wird. Auch liegt es auf der Hand, dass nur eine einzige Kirche die Volksbildung einheitlich leiten konnte. Die Kirchenspaltung, die zunehmende religiöse Sectirerei hat die Loslösung der Schule von der Kirche und der Religionsgemeinde um der einheitlichen Volksbildung willen zur Notwendigkeit gemacht. Zurück also zum kirchlichen Schulsystem geht unsere Zeit mit gutem Grunde sicherlich nicht wieder. Die Fürsorge für die gesamte Volksbildung ist und bleibt Staatsrecht und Staatspflicht. Es gilt daher nur noch für die allerdings schwierige Frage, wie sich die Staatsschule zum Religionsunterrichte stellen soll, die rechte Lösung zu finden.

Der bisherige Zustand des Schulwesens in Deutschland hatte in Betreff der Religionspflege das deutliche Ueberwiegen der einen oder der andern christlichen Konfession und den Einklang der kirchlichen und staatlichen Behörden zur Voraussetzung. Die zunehmende Zersplitterung der religiösen Richtungen innerhalb der christlichen Bekenntnisse, die bestimmteren Forderungen der bisher unberücksichtigten anderen Glaubensgenossen, die Abnahme konfessioneller Gläubigkeit, nicht nur, sondern allen religiösen Glaubens überhaupt und die mit diesem ganzen religiösen Entwicklungskampf unserer Zeit natürlich verbundene Steigerung religiöser Reizbarkeit endlich machen es immer schwieriger, den gegenwärtigen Zustand aufrecht zu erhalten. Kein Gesetz wird

im Stande sein, ein friedliches Zusammenwirken der in Streit gerathenen Kirchen- und Staatsmacht auf dem Boden der Schule zu erzwingen. Es tritt daher auch in Deutschland wie bereits in anderen Ländern die Frage nach einer schärferen Auseinandersetzung immer dringender hervor. Es fragt sich, ob wir nicht auch für unser Schulwesen in der Abtrennung der konfessionellen Religionsplage oder der Religionspflege überhaupt ein geringeres Uebel zu erkennen haben als in der Mitleidenschaft der Schule durch den entbrannten Religionszwist und ob dann wirklich die freie Ueberlassung der Religionspflege an die jedenfalls zunächst beteiligten Eltern und Religionsgemeinden eine so grosse Gefahr für das religiöse Leben des Volkes in sich birgt, ob dann in der That die konfessionslose oder selbst die religionslose Schule ein solches Schreckbild ist, als welches sie von mancher Seite unserm Volke vorgestellt wird.

VIII. Ausführlich berichtet Göhre (Drei Monate als Fabrikarbeiter und Handwerksbursche): „Die Lohnfrage ist nach allen meinen Erfahrungen nur einer, nicht einmal der bedeutendste, gewöhnlich nur der anstoss-, keinesfalls der ausschlaggebende Faktor der Bewegung. Es ist der unaufhaltsame Drang nach grösserer geistiger Freiheit, das Verlangen nach den Gütern der Bildung und des Wissens und nach voller Klarheit auch über die höchsten und tiefsten Probleme der Menschenseele, die heute wieder trotz aller Jagd nach Gold und Glanz als neue Rätsel in neuen Gestalten vor der Menschheit emportauchen. Die deutsche Sozialdemokratie ist heute so wenig mehr zu beseitigen, als es die moderne Arbeiterbewegung überhaupt ist. Auch keine freisinnigen Gewerkvereine, keine christlichen Jünglings- und Männervereine, keine evangelischen Arbeitervereine werden diese Entwicklung aufhalten. Denn sie ist, wie mir scheint, zur geschichtlichen Notwendigkeit geworden. Zwar auch jene oben genannten Organisationen haben ihre Bedeutung und ihren Beruf. Vor allem die Arbeitervereine sollen alle die noch immer nach Tausenden zählenden Arbeiter, denen die Wogen der sozialen Stürme über den Köpfen zusammenschlagen, sie sollen die ruhigen, sinnenden Seelen unter ihnen, denen die Kämpfe zuwider sind, und alle die in sich sammeln und stark machen, die ihren überkommenen christlichen Glauben nicht einzutauschen gewillt sind um den Preis friedlosen Suchens und Ringens nach dem Neuen. Aber möglich, wünschenswerth und notwendig ist es, dass die Sozialdemokratie erzogen, geadelt und geheiligt werde. Dies geschieht sicherlich zunächst durch eine kraftvolle, tiefgreifende Reformarbeit, durch die bedingungslose Erfüllung aller berechtigten Wünsche der millionenköpfigen Arbeitermasse, durch ihre Organisation zu einem besonderen Stand und durch dessen Einpflanzung

in den Rechtsboden des modernen Staates.“ Aber die Hauptsache ist, dass die Bildungsfrage gelöst werde. Denn die heutige deutsche Sozialdemokratie ist nicht nur eine politische Partei, auch nicht nur die Trägerin eines neuen wirtschaftlichen Systems, oder dies beides zusammen, sondern ihrem innersten Wesen nach die Verkörperung einer Weltanschauung, der Weltanschauung des konsequenten, widerchristlichen Materialismus. Aus diesem materialistischen Prinzip heraus wächst erst ihr ökonomisches und politisches System. Dieses System, das Zerrbild einer sogenannten, von ihren Anhängern angebeteten „Wissenschaft“ bildet ihre feste Grundlage, giebt der Partei ihre Autorität und ihren Idealismus; und ebenso hat dieses Prinzip bewirkt, dass sie bis heute ihren verhängnisvollsten, nachhaltigsten Einfluss nicht sowohl auf die soziale und politische Gesinnung der Leute, sondern auf den geistigen und religiös-sittlichen Charakter der gesamten deutschen Arbeiterschaft ausgeübt hat.“ Wie kommen nun die Sozialdemokraten zu einer solchen Weltanschauung? Die Sozialdemokraten erhielten ihre Schulbildung in Schulen mit streng konfessionell-dogmatischem Religionsunterricht, welcher den breitesten Raum im Schulunterricht einnimmt und wesentlich Katechismusunterricht ist. Das Familienleben im Elternhaus, die gesamte Lebensanschauung der Gemeinde ist kirchlich religiös; „die Geschichtsauffassung ist durch diesen Religionsunterricht unauflöslich verknüpft mit dem Wunderglauben, und der biblische Schöpfungsbericht ist nach wie vor die eigentliche Quelle ihrer Naturauffassung, der einzig massgebende Ausgangspunkt ihrer Gedanken über die Welt.“ Diese Weltanschauung erscheint ihnen verbrieft durch die überlieferte und unfehlbare Autorität der Bibel, aus der sie stammt. Die Heilsthatsachen des Evangeliums werden ihnen in der Schule nicht als persönliche Lebenswahrheiten unmittelbar, sondern als Lern- und Memorierstoff lehr- und schulmässig, wie sie im Katechismus formuliert sind, nicht den Herzen, sondern den Köpfen der Kinder übermittelt. Der Religionsunterricht ist hier also vorwiegend Verstandesunterricht anstatt Erziehung des Charakters, die christliche Heilswahrheit kalter Lernstoff, anstatt warme, alles durchdringende Lebenskraft, Jesus Christus — nach dem Vorgang des Dogmas — mehr ein metaphysisches Rätsel, als eine historische, gottvolle Persönlichkeit. — Diese Züge, die Abhängigkeit der geistigen Bildung von den Gedankenkreisen und der Bildungsweise der Schrift, die falsche Auffassung von ihrer Autorität und die vorwiegend verstandesmässige Aneignung der Wahrheiten des Christentums geben ausschliesslich der Bildung die Signatur, die die ehemaligen Landbewohner mehr oder weniger scharf ausgeprägt, immer von neuem mit in die Stadt und die Fabrik mit hineinbringen und die hier für sie bis auf den letzten

Mann unter ihnen auch immer von neuem die Ursache einer schweren intellektuellen und religiösen Krisis wurde, in der diese Bildung dann fast immer Bankrott und einer anderen Platz machen musste.“ Die städtischen Bürgerschulen vermitteln zwar eine tiefere und ausgedehntere Bildung; sie fusst auch auf den Ergebnissen der modernen Wissenschaft und ist unabhängiger von dem Wissensstoff der Bibel und der Gedankenwelt des überlieferten Dogmas. Aber „der Religionsunterricht ist auch hier genau wie in der Dorfschule vorwiegend Katechismusunterricht. Sein Gegenstand ist das logisch, mit den Mitteln einer antiken, längst veralteten Wissenschaft aufgebauten Lehrgebäude des kirchlichen Dogmas, seine Aneignungsform das verstandesmässige Begreifen und Auswendiglernen dieser Glaubenssätze, Bibelsprüche und Gesangbuchverse ohne ebenso starke und innerliche Aneignung ihrer religiösen und sittlichen Lebenskräfte in der Person Jesu Christi, — und all das immer auch hier unter selbstverständlicher Anerkennung der wörtlichen Inspiration der Schrift und der Richtigkeit auch aller ihrer profanen Bestandteile. Aber man erlaubt sich hinsichtlich der letzteren in der Praxis eine starke, wenn auch stillschweigende Korrektur, indem man in den übrigen Unterrichtsstunden eben diese nach innerer logischer Notwendigkeit allgemein-gültige Autorität eliminiert und die moderne Erkenntnisse hier als Autorität anerkennt und benutzt, ohne jedoch in eine klare Auseinandersetzung dieses inneren Widerspruchs einzutreten. So wird der Religionsunterricht einerseits zwar ebenfalls wie der andere Unterricht ein rein verstandesmässiges Lehrgebiet, aber er wird andererseits auch von allen übrigen als besonders Heikles mit Peinlichkeit isoliert. Das pflegt nun freilich der naiven Schülerseele fast nie zum Bewusstsein zu kommen, um so weniger, da die in den elterlichen Kreisen noch einigermaßen als wohlanständig erhaltene kirchliche Sitte und der nationalistisch-ethische Sinn solange einen gewissen Halt zu bieten vermag, als der herangewachsene junge Mann sozial leidlich geschützt, in dieser Schicht bleibt. Sowie er aber aus ihr heraus und in einen grossen Fabrikbetrieb und damit auch in eine andere soziale Gruppe, die der grossstädtischen sozialdemokratischen Industriearbeiter, eintritt, wird ihm dieser innere Widerspruch, dieser grosse Schaden an seiner geistigen und religiösen Bildung fühlbar, und auch er ist gezwungen, gleich dem Genossen vom Land, eine Krisis durchzumachen, die zwar nicht eine so radikale Wirkung, nicht eine so völlige Hilf- und Haltlosigkeit auch seines profanen Wissens zur Folge hat wie bei diesem, aus der er aber ebenfalls meist für immer als ein anderer hervorgeht, und die er vor allem mit der Drangabe des ganzen ihm gelehrt und bisher autoritativen Christentums zu bezahlen pflegt.“ So tritt der junge Mensch

in die Reihen der Arbeiter ein. „Die Unruhe des neuen sozialen Lebens übt auch auf den geistigen und religiösen Bildungscharakter der meisten jungen Leute einen folgeschweren Einfluss aus. Sie lässt es zu keiner Erhaltung und Festigung der in der Schule angeeigneten Bildungselemente kommen, schwemmt vielmehr eine Menge davon schnell wieder hinweg, macht bedenklich gegen die Zuverlässigkeit der bewahrten und weckt damit zugleich das Bedürfnis und die Sehnsucht nach einer besseren und umfassenderen Bildung, die frei von Widersprüchen ist, die vor der modernsten Kritik besteht, die ihnen wieder imponiert, ihnen zugleich einen Ersatz und eine Befriedigung bietet für die teilweise oder gänzliche Leere und Fadheit der eintönigen, uninteressanten Berufsarbeit, und für die sie bereit sind, die ganze alte, niemals geliebte, weil niemals recht fruchtbar gewordene schulmässige Jugendbildung zu opfern. So tritt bei den meisten und gerade den Begabten, Strebsamen, Gedankenvollen die Krisis plötzlicher, heftiger und gründlicher ein als bei den andern.“ — „Die Sozialdemokratie hat sich auch der Volksbildungsfrage bemächtigt. Sie hat den Drang des Wissens da unten wie niemand belauscht und hat sich seit zwanzig Jahren daran gemacht, ihn durch systematische Arbeit im ganzen zu befriedigen. So hat sie allmählich eine Volkslitteratur geschaffen, von deren Umfang heute die Kataloge der sozialdemokratischen Buchhandlungen zeugen, von einem Gehalte, wie ihn die Volksbücher bisher nie zu bieten wagten, oberflächlicher und leichtfertiger zwar als die bisherigen religiösen und vaterländischen, aber nicht weniger populär wie diese, und neu, modern, zeitgemäss, wie keine von beiden. Sie hat darin unternommen, was diese unterlassen: sie hat mit kühnem Griff die moderne Wissenschaft popularisiert. — Doch die Sozialdemokratie hat nicht edel und ehrlich dabei gehandelt, als sie diese neue Volkslitteratur schuf. Sie missbrauchte das Vertrauen, das das¹ Volk ihr hierin entgegenbrachte. Sie gab ihm nicht die wahre moderne Wissenschaft, sondern ein Extrakt aus ihr, das ein Erzeugnis agitatorischer Berechnung war. Sie fälschte und strich von der neuen Wahrheit, was ihr gut dünkte, sie tauchte alles in die Farbe der Partei und stellte den so gewonnenen Inhalt ausschliesslich in den Dienst ihrer Interessen. — Diese neue Volkslitteratur vermochte aber den Durst der Leute nach der neuen Bildung zu stillen und den Rest der alten Bildung schnell und gründlich und für immer aus ihren Köpfen und Herzen zu reissen. Und da diese alte Bildung völlig eingetaucht ist in den Geist des Christentums, wurzelt in dem Boden der Bibel, getränkt ist mit der Lebens- und Weltanschauung, die diese atmen, in ihr ihren letzten Halt, ihren Kern, ihre zusammenfassende, verbindende, stützende Kraft hat, mit einem Wort, da

diese christliche Weltanschauung im Grunde die überlieferte Bildung und Gesinnung selbst ist, und da man wohl sah, dass alles genommen war, wenn sie fiel, so schnitt man die ganze neue Volkslitteratur, die man schuf, auf den Kampf mit dieser christlichen Weltanschauung zu, wählte man aus den Resultaten der modernen Wissenschaften aus, was zu ihr im Gegensatz stand oder doch bequem zu ihr in Gegensatz gebracht werden konnte. — Unter dem Eindruck dieser Agitation brach die gesamte alte Bildung der Arbeiter aus ihrer Jugendzeit zusammen, bricht sie noch heute in jedem einzelnen immer wieder zusammen, der noch mit ihr in eine unter sozialdemokratischem Einfluss stehende Fabrik eintritt. Da rächen sich mit einemmal die drei grossen Fehler, an denen heute unsere ganze Volksschulbildung krankt, jene Abhängigkeit der einzelnen profanen Bildungselemente von dem Gedankenkreise und dem Bildungsniveau der Schrift, jene falsche Auffassung von ihrer Autorität, jene vorwiegend verstandesmässige Aneignung der Heilswahrheiten des Christentums. Vor den neuen Bildungsfaktoren können die antiken der Schrift, vor der Autorität der exakten Wissenschaften, die jene stützt, kann die Autorität der Bibel, die diese bisher trug und fälschlicherweise gleich ebenso massgebend und unanfechtbar erklärte, wie die religiösen Wahrheiten in ihr, nicht bestehen; vor der Kritik des modern, realistisch geschulten Menschen fallen die metaphysischen Spekulationen des überlieferten Dogmas, in das man die Wahrheit des Christentums bisher setzte, über den Haufen. — Es fehlen die Menschen, die den Arbeitern dazu verhelfen, den richtigen Ausgleich zu finden, ihnen den rechten Weg zeigen, das Ueberlebte, Ueberholte, Vergängliche, das Verstandeswerk, den Irrtum von dem ewig wahren Kern zu scheiden; niemand kümmert sich um sie in den Massengemeinden, in denen sie zunächst leben, niemand schmiedet ihnen die modernen Waffen, giesst ihnen die neuen Gewehre, vermittelt ihnen die wahren, echten, widerspruchsslosen, ungefälschten Ergebnisse der jüngsten Wissenschaften, deren Besitz sie allein befähigen würde, den mächtig ankämpfenden Vorkämpfern jener sozialdemokratischen Halbbildung entgegen zu treten, ihnen den Beweis des Geistes und der Kraft zu führen, ihnen ihre Thorheit aufzudecken. Dazu teilen alle ohne Unterschied das tiefe Sehnen nach ökonomischer Besserung, dessen sich ebenfalls die Sozialdemokratie bemächtigt hat und dessen glänzendste Befriedigung sie auch ja wiederum erst mit dem Siege der neuen Wissenschaft verheisst. Auch das zwingt den noch Zögernden vor dieser Wissenschaft auf die Kniee nieder. Und so fällt, mögen sie wollen oder nicht, Mann für Mann rettungslos der neuen Gesinnung, der neuen, sozialdemokratischen Weltanschauung anheim, wirft mit dem alten Wissen den alten Glauben weg, ohne in dem neuen den Ersatz

zu finden, den man ihnen versprochen hat, und den seine begeisterten Propheten zu haben behaupten, immer suchend, tastend, sehnsüchtig zurückschauend, ob das Alte sich nicht doch noch verjüngen und als Wahrheit offenbaren will, und doch immer wieder verzweifelnd, unter den vernichtenden Beweisgründen der klugen, gebildeten Genossen, denen sie nicht stand halten können.“ So sind die alten Gebilde und Gefässe, in die man seither die ewigen Wahrheiten des Christentums fasste, zerstört, und mit ihnen sind für viele auch die in ihnen enthaltenen ewigen Wahrheiten, die eben das Wesentliche und Wertvolle waren, verloren gegangen. So wächst eine Welt ohne Gott da unten herauf, so lebt die Menge hin ohne innere Zufriedenheit, in einer Hoffnungslosigkeit, welcher nur noch ein Schritt zur Empörung fehlt. „Und diese wird in dem Augenblick da sein, wo zu der religiösen Verwahrlosung der Arbeitermassen, die heute im ganzen vollendet ist, die sittliche hinzutritt, wo aus jener die letzte Konsequenz für diese gezogen wird. Hier also, und nicht in der politischen und wirtschaftlichen Organisation der Massen liegt der verhängnisvolle Einfluss der sozialdemokratischen Agitation, und hier, in der Vernichtung des überlieferten Christentums hat sie ihren bisher grössten Erfolg gehabt. Das Sittengesetz des Christentums, das in der geschichtlichen Person Jesu von Nazareth als Ideal uns sich darstellt, seither das starke Rückgrat aller christlichen Jugend-erziehung, sitzt noch als beste Stütze ihres sittlichen Charakters und ihrer selbst oft unbewusst auch in den Herzen der Arbeiter fest. Es gilt auch ihnen noch als Wertmesser und Massstab für alle Handlungen und Gedanken, als die unsichtbare letzte Instanz, die Macht des Gewissens, die zwar oft beiseite geschoben, umgangen und zum Schweigen gebracht wird, die aber trotzdem in ihren Augen eine unantastbare Autorität und selbstverständliche und natürliche Ordnung ist. Zwar auch diese christlich-sittlichen Begriffe sind ihnen ebenso wie die religiösen Heilswahrheiten unseres Glaubens mehr nur anerzogen, als in ihrer Notwendigkeit und Schönheit erkannt und innerlich angeeignet. Aber hier ist diese Methode viel mehr Notwendigkeit und darum weniger schädlich; sie bleiben daher auch viel mehr als jene den Seelen eingeprägt, als ein niemals wieder ganz verlierbares Eigentum des einzelnen, in der That ein Teil seiner Persönlichkeit; und sie sitzen auch noch irgend im Herzen, wenn bereits die letzte religiöse Empfindung verflogen ist; aber sie verlieren dann freilich mit dieser ihren stärksten Halt, den immer erneuten Beweis ihrer Notwendigkeit und Wahrheit, ihren mächtigen Impuls, ihren unmittelbarsten Schwung.“ Wie kann diesem Uebelstand abgeholfen werden? „Man muss der sozialdemokratischen Weltanschauung ihr materialistisches Rückgrat ausbrechen! Wir müssen die Autorität jener

gefälschten Wissenschaft vernichten, die durch ihren Glanz heute die Augen der ehrlich ringenden Arbeiter blendet und deren Geister willenlos in ihre Ketten schlägt! Wir müssen dieser Pseudowissenschaft der sozialdemokratischen Volkslitteratur die Heuchlermaske vom Gesicht reißen! Das ist der soziale Beruf der wahrhaft Gebildeten unserer Tage, der Männer der Schulen und Studierstuben, dass sie heute von ihren Lehrstühlen zum Volke hinabsteigen und ihm rückhaltlos mitteilen von dem Schatze ihres Wissens und ihrer Gedanken. Da unten ringt sich eine neue breite Volksschicht aus der sozialen Unsicherheit, aus der geistigen Verworrenheit machtvoll herauf. Kommen wir ihr entgegen, geben wir ihr das Licht, das volle Licht und die volle Wahrheit, nach der sie verlangt; lassen wir es nicht weiter zu, dass man sie mit vergifteten Wissen nährt, schenken wir ihr alles, alles, was wir nach bestem Wissen und Gewissen selber haben. Denn wir wissen, dass die wahre, vorurteilsfreie, forschende Wissenschaft der Wahrheit unseres Glaubens nie schadet, nur nützt.“

IX. 1. Volksschul-Erinnerungen eines Universitäts-Professors. Mein Name thut nichts zur Sache. Auch würde ich verschweigen, dass ich Universitätsprofessor bin, und nur die Thatfachen reden lassen, wenn nicht den Professoren im Allgemeinen der Rath gegeben würde, nicht über das Volksschulwesen und über das zur Berathung stehende Volksschulgesetz zu urteilen, weil sie nichts davon verstehen. Gar mancher Gelehrte hat sich in der Jugend nicht viel Gutes träumen lassen dürfen und ist mit den Jungen des Volkes in die Volksschule gegangen. Wenn auch nicht viele ihre vollen 8 Jahre abgesessen haben, wie ich, so werden gerade die Professoren, die keine hohen Hausorden und dergleichen, aber Kenntniss vom Volksleben haben, in Sachen der Volksschule ein Wort mitreden dürfen.

Meine Schulerlebnisse fallen in die Jahre 1861—69. Da noch manche der Lehrer, die mich damals unterrichtet haben, leben und wirken, will ich auch den Namen meiner Vaterstadt nicht nennen, sondern nur verrathen, dass sie eine bedeutende Fabrik- und Handelsstadt des Westens ist, die sich rühmt, in ihrer Armenpflege Bedeutendes geleistet und ihr Schulwesen stets auf der Höhe des Zeitbedürfnisses gehalten zu haben. Nicht verschweigen will ich, dass ich meinen Lehrern die höchste Achtung noch jetzt zolle. Besonders der Hauptlehrer der Schule war ein trefflicher Lehrer und ein trefflicher Mensch, dem ich ein dankbares Andenken stets bewahren werde.

Nach dieser Vorrede zur Sache kommend, müssen wir uns zunächst über die äusseren Verhältnisse der damaligen vierklassigen Schule unterrichten. Sie unterstand dem Patronat der reformirten Kirchengemeinde, welche einen ihrer Geistlichen als Scholarchen

zum Aufsichtsbeamten der Schule wählte und auch durch die aus ihrer Mitte gewählten Mitglieder des Schulvorstandes einen massgebenden Einfluss auf die Wahl der Lehrer und auf den ganzen Unterricht ausübte. Die Familienväter im Schulvorstande bildeten gewissermassen ein demokratisches Element der Verwaltung, obwohl es stets fromme, in der Regel dem Presbyterium angehörende Männer waren. Da das Schulhaus und alle Einrichtungen der Gemeinde gehörten, konnten sie dafür sorgen, dass die Klassen nicht überfüllt, die Ausstattungsstücke der Räume nicht ärmlich waren. Auch hatten diese Mitglieder des Schulvorstandes als gute Geschäftsleute eine gehörige Würdigung dafür, wenn die Kinder (Knaben und Mädchen wurden gemeinsam unterrichtet) schön schreiben, fix rechnen und sich auf der Landkarte der Rheinprovinz und Westfalens auskennen lernten. Sie erschienen mit dem Herrn Pastor zu zwei Prüfungen jährlich, während dieser oft auch unangemeldet kam, um Lehrer und Schüler zu kontroliren.

Man sieht, die Schule meiner Vaterstadt war hübsch kirchlich geleitet, ungefähr so, wie es jetzt überall in Preussen werden soll. Der Hauptlehrer war dabei nicht nur ein kirchlicher Mann, sondern er war durch und durch fromm, gläubig, religiös, oder wie man das sonst nennen will. Er fühlte sich innerlich berufen, den Kindern Gottes Wort, wie er und die Gläubigen der Kirchen mit ihm es nennen, tief einzuprägen. Der Unterrichtsplan der Mühler'schen Schulherrschaft gab ihm reichlich Gelegenheit dazu. Täglich, also sechsmal wöchentlich, hatten wir Religionsstunde, und wenn ich nicht irre, diente in der Oberklasse eine besondere Stunde dem Abhören des Katechismus. In den unteren Klassen beschränkte sich der Unterricht auf die Erläuterung der biblischen Geschichten, die zu Hause auswendig gelernt wurden, und das Erlernen eines Teiles des Heidelberger Katechismus und der obligaten Kirchenlieder. In der Oberklasse wurde der Katechismus vollständig auswendig gelernt, die Zahl der Lieder bedeutend erweitert, und die Bibellektüre und -Erklärung ergänzte den Unterricht in der biblischen Geschichte, bei dem ein „Enchiridion“ (NB. ein schönes Ding in einer Volksschule!) gebraucht wurde. Mein Kollege, der Professor der praktischen Theologie, würde erfreut sein, wenn jeder Kandidat am Ende der Universitätszeit sicher wüsste, was ich in der Volksschule gelernt habe: die Namen der Richter und der Könige beider Reiche mit den Jahreszahlen ihrer Regierung, die Einrichtungen der Stiftshütte und des salomonischen Tempels und ihre symbolische Bedeutung, sämtliche messianischen Weissagungen des alten Testaments, mindestens 20 Psalmen, die Bergpredigt, 1. Corinther 13, Lucas 2 und viele andere Kapitel — ich bin noch nicht fertig — die Reisen des Apostels Paulus, sämtliche Stationen fehlerlos, die lateinischen

Namen der Sonntage, eine Menge Lieder, die nicht in der Kirche gebraucht werden, aber erbaulich sind u. s. w. Dass man die Titel der Bücher des Alten und Neuen Testaments herschnurren konnte, ist selbstverständlich, nicht so sehr aber, dass zur Geographie Palästinas, zum Zuge der Kinder Israels durch die Wüste und den Reisen des Apostels Paulus Karten gezeichnet wurden, hübsch mit verschiedenen Wasserfarben kolorirt. Besonders raffiniert war eine Einrichtung, die Schüler zum Kirchenbesuch zu zwingen. Als häusliche Aufgabe von Samstag auf den Montag wurde auf der Oberstufe (Alter der Kinder 12 bis 14 Jahre) gefordert, Text, Thema und Teile der geflossenen Predigt aufzuschreiben.

Du lieber Gott, uns ist die Religion nicht vorenthalten worden! Aber sonst Manches. Die Lehrer waren tüchtig; das kann ich an dem gründlichen Schreib-, Lese- und Rechenunterricht ermessen, den ich gehabt habe. Des Deutschen nicht zu vergessen! Wir lernten uns einfach und ordentlich auszudrücken. Der deutsche Aufsatz wurde sorgsam und mit Erfolg gepflegt. Was ich tadeln muss, ist nicht von den Lehrern verschuldet: die Armseligkeit des Lesebuchs und des geschichtlichen (biographisch gehaltenen) Unterrichts. Die Unzulänglichkeit des Zeichnen- und geographischen Unterrichts scheint mir dagegen auf eine mangelhafte Vorbildung der Lehrer zurückzuführen zu sein. Von der Botanik, die in der letzten Periode meiner Schulzeit eingeführt wurde, wollen wir lieber nicht reden.

Es soll nach meiner Zeit Manches geändert worden sein. Die Pfarrschule ist eine städtische Schule geworden; die städtische Schulinspektion führt kein Geistlicher mehr. Seit die Lehrer nicht mehr das beifällige Lächeln auf dem runden Gesichte des Herrn Pastors als einen Antrieb zur Betonung des Religiösen empfinden, ist nicht etwa ein neuer Geist in sie gefahren, aber sie haben doch den Dingen dieser Welt etwas mehr Aufmerksamkeit gewidmet als früher.

Wenn das preussische Volksschulgesetz den Herrn Pastor wieder zum spiritus rector macht, wird die Sache wieder, wie sie bei uns vor 30 Jahren war. In einer reichen, grossen, blühenden Stadt mit intelligenter, arbeitsfreudiger Bevölkerung war die Schule so, wie ich sie geschildert habe. In einem ärmlichen Dorf anderer Gegenden wird man freilich keine so umfangreiche Schulung in „Gottes Wort“ erreichen können; aber auch in den weltlichen Dingen wird man entsprechend anspruchslos sein.

Und das Resultat der Erziehung? Die meisten meiner Mitschüler sind Fabrikarbeiter und Handwerker geworden, einige haben es zum Kaufmann, Lehrer oder noch weiter gebracht. Vielen bin ich im Leben wieder begegnet, während ich von den

Mitschülerinnen nur noch wenige kenne. Von den Jungen kann ich sagen, dass eine kleine Anzahl von ihnen dem kirchlichen Geist der Schule treu blieben; die weitaus grösste Mehrzahl aber ist in der Schule des Lebens — sagen wir anders geworden. Jene hatten im Elternhause das kirchlich-konservative Gegengewicht gegen das moderne Wesen. Sie wurden Mitglieder der Jünglingsvereine, gingen mit den Eltern und Geschwistern auch weiterhin in die Kirche, heiratheten eine christliche Jungfrau u. s. w. Schule und Kirche haben ihren Horizont begrenzt, eng, sehr eng. Anders die Anderen. Meine Vaterstadt ist von jeher eine Hochburg der Sozialdemokratie gewesen. Trotz der Pfarrschulen, trotz der Religiosität. Oder vielleicht eben desshalb? Man stelle sich vor, wie der junge Fabrikarbeiter mit hellem Kopf, im Besitz der geschilderten Volksschulbildung den Arbeitsgenossen gegenübersteht. Die nehmen ihn in eine andere „Volks“schule, bringen ihn unter den Einfluss der stummen Volksredner, gegen die der beredteste Pastor nichts ausrichtet, der bleiernen Soldaten des Geistes. Was hat man dem jungen Gemüth zur Nahrung gegeben? Die Bibel, den Katechismus, das Gesangbuch, das Lesebuch. Was ihm vorenthalten? Alles Andere, die Dichtung und die Wissenschaft, seine Menschenrechte und seine Bürgerrechte, die Welt wie sie ist, lebt, sich entwickelt. Widerstandslos liest er, was die Genossen ihm geben, die sozialdemokratischen Zeitungen und Flugblätter; aber auch Anderes, wenn der Durst nach Erkenntnis des Guten und Bösen über ihn kommt.

Was mich anbetrifft, so war ich zunächst Jünglingsvereinler. Aber auch die Mauern dieses Zuchthauses sind nicht dick genug. Gar bald las ich Schiller und Goethe, von denen ich in der Schule nur den Namen gehört hatte, Heine und Byron, deren Namen mir noch neu waren. Alles ohne Wahl, wie es eben in die Hände kam, „Kabale und Liebe“, „Egmont“, das „Weberlied“ und andere polizeilich verbotene Dinge, — bis die Erkenntnis wuchs und aus dem Verschlingen ein Geniessen wurde; dann mit den Dichtern abwechselnd Bernstein's naturwissenschaftliche Volksbücher, Büchner's Kraft und Stoff, Schöddler's Buch der Natur, dazwischen gute und schlechte Romane von Scott oder Sue oder der Marlitt. Vielleicht ist es bei mir das erwachende Interesse für die Wissenschaften gewesen, was mich vor einer einseitigen Beschränkung, die leicht infolge des Ueberwucherns politischer Lektüre eintritt, bewahrte. Aber es soll von mir nicht weiter die Rede sein.

Ist es nicht unverantwortlich, die Jugend der Volksschule von den grossen geistigen Gütern der Nation fernzuhalten? Lassen wir den Arbeiter nicht an dem geistigen Erbe der Nation teilnehmen, so schliessen wir ihn aus von der Nation, die in einen

Klassenbegriff zusammenschrumpft. Die „Nation“ scheidet sich vom „Volk.“ Dann aber gibt Reichensperger dem modernen Proletarier zu viel, wenn er ihn Lesen, Schreiben und Rechnen lehrt. Die Waffen, welche ihm gestatten, zum Baum der Erkenntnis vorzudringen, darf man ihm nicht einhändigen. Mit ihrer Hilfe wird er sich des Erbes der Vergangenheit bemächtigen. . . .

Oder sollten wir, die wir uns die „Nation“ nennen, nicht lieber mit dem „Volk“ das geistige Eigentum teilen, wenn wir auch von einem Verzicht auf unsere sonstigen Vorrechte nichts wissen wollen?

Und nun, lieber Philister, wende ich mich zu Dir. Du meinst vielleicht, ich wolle die Religion abschaffen, Gott aus der Schule herauswerfen und irgend einen wissenschaftlichen Götzen dafür aufpflanzen. Ist nicht. Religion und Pastorenherrschaft haben nichts weiter miteinander gemein, als dass jene vor dieser davonläuft. Vor der Herrschaft, wohlgemerkt, nicht vor dem Pastor, der unter Umständen ein braver Mann ist, sich dann aber damit begnügen kann, wenn ihm von der Schule Zeit und Raum zum kirchlichen Unterricht gegeben wird. Ich wenigstens hatte im mehrjährigen Konfirmandenunterricht ein so volles Mass sogenannter Religion eingepfropft bekommen, dass die Schule sich die Mühewaltung mit derselben Fütterung, die mich lebhaft an das Nudeln der Gänse erinnert, füglich hätte sparen können.

Für eine pommersche Dorfschule mag nicht Alles recht sein, was für eine rheinische Grossstadtschule billig ist. Vielleicht ist es deshalb besser, wir überlassen es dem 20. Jahrhundert, ein Schulgesetz für unsere Enkel zu machen, während wir uns bemühen, den Volksschulunterricht einigermaßen nach den Bedürfnissen der kommenden Zeit einzurichten, wenigstens in den Gegenden, wo ein Verlassen der alten Bahnen möglich ist. Ist das Gehirn der Kinder fähig, den theologischen Kram zu fassen, gegen den das erwachende Denken reagiert, auch wenn das Gemüt religiös gestimmt ist, so hat es auch und umsomehr die Fähigkeit, Naturgesetze und technische Einrichtungen zu begreifen, das Leben der Gesellschaft zu verstehen und die Bedeutung von Dichtung und Kunst zu empfinden.

Das Volk schreit nach Brod, auch nach dem Brod des geistigen Lebens. Wer will es wagen, ihm den Stein des verknöcherten Kirchentums zu reichen? X X X.

IX. 2. „Was uns von der Sozialdemokratie hauptsächlich trennt, das ist ihre religiös-sittliche Auffassung, eine Weltanschauung, die, wenn sie zur Alleinherrschaft käme, trotz des Programmsatzes, dass Religion Privatsache sei, das Christentum ertöten und ausschliessen müsste. Wie will man dieser Glaubenslosigkeit steuern? Durch Vermehrung des Religionsunterrichts? Durch konfessionelle

Schulen? Durch vermehrte Predigt des göttlichen Wortes in der bisherigen Weise? Welch thörichte Hoffnung! Wie wenig kennt der die Kreise unseres Arbeiterstandes, der solchen Erwartungen sich hingeben mag! Gerade das bisherige System hat ja diese Glaubenslosigkeit mit verschuldet. Diese Leute wurden ja als Knaben im bisherigen System erzogen, sie lernten ihren Katechismus kritiklos auswendig, sie hörten die Geschichte des alten und neuen Testaments als Offenbarung buchstäblicher Wahrheit, und nun kommen sie hinaus in das Leben, hören in ihren Versammlungen, lesen in den Schriften ihrer Partei, diese wohlfeile Kritik des bisher Gelernten, und es ist niemand da, der ihnen zeigte, was eigentlich Glaube sei, der ihnen den ewigen Wahrheitsgehalt, welcher sich unter jenen Formen birgt, nachwies. „Glauben“ ist ihnen erst recht nur das „Fürwahrhalten“ des Wunderbaren, und wenn ihnen dann bei dem Mangel einer tieferen Einsicht und vor der schwachen List des sogenannten gesunden Menschenverstandes das Gebäude des bisher Gelernten zusammenbricht, dann erscheint ihnen die ganze Religion als eitel Lug und Trug, und die „Pfaffen,“ denen sie doch dieselbe Einsicht zutrauen, welche sie selbst besitzen, als Betrüger des Volkes und Heuchler“ (Pfarrer Battenberg).

X. 1. Pfleiderer, Professor der Theologie in Berlin: Preuss. Jahrbücher, März 1892: „Es war die Schwäche der Opposition, dass sie diesen entscheidenden Punkt ohne weiteres zugestand und dann nur die Konsequenzen bemängelte, welche die Regierung ganz folgerichtig daraus gezogen hatte. Will man diese Konsequenzen nicht, durch welche die Schule und die Lehrer der Herrschaft des Klerus in fatalster Weise unterworfen würden, dann darf man nicht bei der Halbheit stehen bleiben, um ein Bischen mehr oder weniger von kirchlicher Beeinflussung zu streiten, sondern man muss dieser den Boden dadurch vollständig entziehen, dass man die beiderseitigen Wirkungskreise reinlich und konsequent von einander scheidet. Gebet der Kirche, was der Kirche gehört, den ganzen Konfessionsunterricht, und lasset dafür der Schule, was ihr gehört, die unbehelligte Freiheit alles übrigen Unterrichts, einschliesslich des nichtkonfessionellen Bibelunterrichts. — Dass diese Teilung den beiderseitigen Interessen gleichsehr entspreche, dass die Kirche das unbestreitbare Recht habe, den ganzen Konfessionsunterricht ausschliesslich von sich aus durch ihre geistlichen Organe zu erteilen, und dass anderseits die Schule in keiner Hinsicht den Beruf habe, auf dieses spezifisch kirchliche Gebiet überzugreifen, vielmehr ihre eigentümliche Aufgabe vollständig erfüllen könne bei Beschränkung auf die biblische Geschichte, diese Grundlage aller christlich-sittlichen Volksbildung, das ist die Ueberzeugung, die sich mir und manchem anderen Theologen und Schulmann schon längst auf Grund praktischer Erfahrung

gebildet hat, und deren Vorbereitung uns um so wünschenswerter erscheint, als sie allein geeignet ist, aus den jetzigen Wirren heraus zu einem dauernden Frieden zwischen Schule und Kirche zu führen.“

„Den Kindern von den Altersklassen der Volksschule fehlt noch fast durchweg (kaum kann man die Oberklasse ausnehmen) Sinn und Verständnis für die Begriffe und Gedankenreihen der systematischen Glaubenslehre, wie sie im Katechismus niedergelegt ist, dessen altertümliche Sprache ihnen überdies das Verstehen noch mehr erschwert. Dagegen wird es jedem einigermaßen geschickten Lehrer nicht schwer fallen, auch schon den jüngsten Kindern seiner Schule die biblischen Geschichten so anschaulich zu erzählen und zu erklären, dass sie Interesse und Freude daran gewinnen, dass sie die biblischen Gestalten in's Herz schliessen und an ihren Schicksalen lebhaften Anteil nehmen; ganz von selbst erschliessen sich dabei dem Kinde die ersten Vorstellungen eines sittlichen Waltens Gottens im Leben der Menschen. Bei dem Unterricht der älteren Kinder kann sich dann schon der Blick konzentrieren auf die grossen Heroengestalten des alten und neuen Testaments; ihr Charakterbild, wie es aus ihren Thaten und Worten hervorleuchtet, und ihre Bedeutung für die göttliche Erziehung Israels und der Menschheit kann ins Licht gestellt, dabei auch schon auf die Zwecke und Ordnungen in dieser Erziehung hingewiesen, also die Heilsgedanken Gottes in ihrer geschichtlichen Offenbarungsform angedeutet werden. Wenn die grossen Gestalten der Propheten und Apostel und vor allem Jesu dem Kinde mit Wärme und Begeisterung vor die Seele gemalt werden, so ergreift das viel tiefer und wirkt viel mächtiger, als jedes Begriffe spaltende und kombinierende Raisonnement, sei es nun dogmatisierender oder moralisierender Art, mit welchem man das Kind stets kalt lässt und langweilt, und das um so gewisser, je genauer man sich an die scholastische Form des konfessionellen Dogmas hält.“

„Unsere Grossväter haben sich bei solcher duldsam-friedfertigen Anschauung wahrscheinlich sehr viel besser befunden, als unsere Generation, die es im Austifteln der feinsten Unterschiede und Zuspitzen der schärfsten Gegensätze „so herrlich weit gebracht.“ Ich will übrigens bei dieser Gelegenheit einer hübschen Erinnerung aus meiner einstigen kirchlichen Praxis erwähnen. In Württemberg hatte ich in einer Mädchenschule, in welcher sich mehrere jüdische Kinder befanden, wöchentlich zwei Stunden Unterricht im neuen Testament zu erteilen; ich behandelte die Missionsreisen und Briefe des Apostels Paulus. Da wären nun zwar die jüdischen Schülerinnen nicht verpflichtet gewesen, teilzunehmen; sie blieben aber nicht nur freiwillig dabei, sondern waren sogar die

aufmerksamsten und gewecktesten unter allen meinen Schülerinnen. Ob das, was sie da zu lernen bekamen, ihrer jüdischen Bekenntnistreue geschadet habe, weiss ich nicht; ihrer Frömmigkeit aber hat es jedenfalls nichts geschadet.“

X. 2. Hechtenberg, Wie gewinnt die Schule Einfluss auf die Gestaltung des Lebens ihrer Schüler? „Insbesondere hat mehr als jeder andere Unterricht der Religionsunterricht unter der Herrschaft des Abstrakten gelitten. Seiner Natur zuwider, denn Religion ist Leben, ist er vielfach zum Buchstabenwissen erstarrt, zum Wissen von Glaubenssätzen und Sittensprüchen, von Definitionen und Einteilungen, die weder dem eigenen Leben der Schüler entwachsen, noch am Leben anderer veranschaulicht sind, noch für das religiös-sittliche Leben irgend welchen Wert haben.“

X. 3. Dr. C. Pilz, „Das Tagebuch eines deutschen Schulmannes,“ S. 143: „Wenn der Religionsunterricht so erteilt, wie es sein sollte, da gebe es noch einmal so viel gute Menschen, als es bereits gibt. Es wird aber nach verschiedenen Seiten bei diesem Unterricht gesündigt. Teils wird er zu dogmatisch erteilt (man teilt den schwachen Kindern Dinge mit, über welche die Gelehrten nicht einmal einig sind), teils fehlt ihm die wahre Weihe und Wärme (die Lehrer sind beim Lehren von den Wahrheiten nicht mit ergriffen, sie lehren, weil sie müssen), teils wird seine Wirkung durch vieles Auswendiglernen oder durch peinliches Moralisieren beeinträchtigt. Man vergisst, Schopenhauers Wort zu beherzigen: „Das Unternehmen, die Charakterfehler eines Menschen durch Reden und Moralisieren aufheben und so seinen Charakter selbst umschaffen zu wollen, ist ganz gleich dem Vorhaben, Blei durch äussere Einwirkung in Gold zu verwandeln oder eine Eiche durch sorgfältige Pflege dahin zu bringen, dass sie Aprikosen trägt.“ Wenn die Zeit kommt, wo der Katechismus zu den historischen Denkwürdigkeiten gelegt und der ganze Religionsunterricht an die Bibel und zwar namentlich an das heilige und makellose Bild des Erlösers geknüpft wird, dann wird die Schule auch hinsichtlich des Religionsunterrichts einen hohen Aufschwung nehmen. — Und es muss ausgesprochen werden, dem die Erfahrung lehrt es, für einen grossen Teil unseres Volkes sind die Dogmen tot, und wenn das Kind sie auch in der Schule gelehrt bekommen hat, im Leben leiden sie Schaden, in der Luft der Erwachsenen sterben sie oft genug ab. Daher hebe man wenigstens allen Dogmenunterricht bis zum Konfirmandenunterricht auf. Herbart sagt: „Positive Religion gehört nicht für den Erzieher als solchen, sondern für die Kirche und die Eltern.““

X. 4. Archidiakonus Steglich, in der Kritik von Dr. v. Rohden, „Ein Wort zur Katechismusfrage“ Neue Bahnen III, 395: „Wie, wie Referent in seiner Eigenschaft als Ortsschulinspektor,

Gelegenheit gehabt hat, zu beobachten, wie dieselben Kinder, die sich am Unterricht in der biblischen Geschichte mit Lebhaftigkeit und sichtlicher Freude beteiligt hatten, im Katechismusunterricht sich mehr oder minder teilnahmslos zeigten und durch ihre Antworten bewiesen, dass sie dem Gange desselben zu folgen entweder nicht fähig oder nicht geneigt waren, der wird dem Verfasser bestimmen, wenn er sagt: „Der Katechismusunterricht fristet jetzt schon in den meisten Schulen ein thatsächlich kümmerliches, kränkelndes Dasein. . . . Es ist dies Zugeständnis beschämend und bitter, aber wie viele Religionslehrer können sich dessen rühmen, dass sie in dem Katechismusunterricht lebendige Frucht schaffen, Frucht, die sich zunächst bekundet, bezw. keimt in dem regen Interesse, der inneren Anteilnahme an dem Gegenstand? Nur eine träge Kurzsichtigkeit oder kritiklose Selbstgenügsamkeit kann behaupten, unser landläufiger Katechismusunterricht erziele einen wesentlichen bleibenden Erfolg für das religiöse Leben der Jugend. Im besten Falle bleibt ihr ein tieferer Eindruck von der Wärme und Kraft eines christlichen Charakters, der Lehrer wirkt dann durch den Eindruck seiner Persönlichkeit, und zwar nicht durch, sondern meist trotz der Katechismusbehandlung.“

X. 5. Oberschulrat Dr. v. Sallwürk, „Baumgarten gegen Diesterweg“, S. 2: „Der Religionsunterricht hat bis heute von den Fortschritten der Didaktik den geringsten Nutzen gezogen. Unsere Katechismen verlangen immer noch das wörtliche Auswendiglernen und machen die pädagogische Behandlung dem Lehrer, der sie ihrer Bestimmung gemäss gebrauchen will, unmöglich.“

X. 6. Prof. Rein: „Am Ende der Schulreform“, S. 38: Die Schwierigkeit einer klaren und scharfen Zeichnung wird noch durch die Unsicherheit vermehrt, die in dem religiösen Denken und Fühlen der Zeitgenossen eingerissen ist. Es geht nicht an, den Knoten so zu lösen, dass man ihn einfach durchhaut. Es widerstrebt der deutsch-evangelischen Anschauung, die religiöse Erziehung der Kirche und die moralische dem Staat zu übergeben. Beides soll in der Erziehungsschule vereinigt sein und beides soll in- und miteinander wachsen. Nur so können wir uns eine gesunde Entwicklung der Persönlichkeit denken. Sie beruht auf der Einheit nicht auf der getrennten Ausbildung zweier Gedankenkreise, die den Grundstock menschlicher Gesinnung und menschlicher Handlungsweise ausmachen. Wenn beide daran gewöhnt waren, getrennt zu marschieren, wer birgt dann dafür, dass, wo es sich nötig macht, sie vereint schlagen? Und woher nimmt das moralische Handeln seine Kraft, wenn nicht aus dem entschlossenen Glauben an den Sieg des Guten, der durch die Vorsehung gewollt ist.

Das Ideal der Erziehungsschule ist und bleibt diejenige Gestaltung, die von einer einheitlichen Weltanschauung in allen ihren Gliedern getragen wird. Sind die Erwachsenen darin fest, so wird von dieser Festigkeit auch auf die Heranwachsenden ein gut Teil übergehen. Hierauf beruht die Stärke der Jesuitendressur; hierauf könnte in erhöhtem Masse die Kraft der evangelischen Erziehung fussen. Sie könnte, wenn nicht die Einheitlichkeit der religiösen Ueberzeugungen in diesen Kreisen so stark erschüttert wäre und die Meinungen hier so weit auseinander gingen.

Die Unruhe, von der ich vorhin sprach, macht sich auf dem religiösen Gebiete nicht am letzten geltend.

Immer weitere Kreise ziehen sich innerlich von dem kirchlichen Leben zurück, weil die Kirche salzlos geworden, es nur zu gut verstanden hat, Unwesentliches, den Kern des christlichen Glauben nicht Berührendes mit bewundernswerter Starrheit aufrecht zu erhalten. Einer solchen Kirche ruft Emanuel Geibel die Mahnung zu:

„Wollt ihr in der Kirche Schoss
Wieder die Zerstreuten sammeln,
Macht die Pforten weit und gross
Statt sie selber zu verrammeln!“

Und noch eines andern Wortes Geibels gedachten wir, als wir neuerdings wieder erleben mussten, wie sich die Kirche gegen jede berechtigte Forderung auf Revision des Bekenntnisses abschliesst:

„Statt sich des Wissens der Welt zu bemächtigen, zieht sich die Kirche
Von den Gedanken des Tages weiter und weiter zurück,
Lebt in vergangener Zeit und spricht in verschollenen Zungen,
Ach, und verwundert sich dann, dass sie der Tag nicht versteht.“

Je mehr die Kirche an Boden im Volksleben verloren hat, um so mehr baut sich das religiöse Fühlen abseits der Kirche in eigenartigen Schöpfungen an, die nur soweit das kirchliche Dogma berücksichtigen, soweit dieses selbst noch Leben und Kraft im Bewusstsein der Zeitgenossen besitzt.

Aber gerade hier liegt die Schwierigkeit. Wer bestimmt das? Wer soll darüber entscheiden, was noch Leben hat, was tot ist? Die Schule kann und darf es nicht. Sie folgt wohl dem religiösen Bewusstsein der Gemeinde, aber wenn sie schöpferisch auftreten wollte, wer würde ihr glauben? Die Kinder machen wohl eine Schulgemeinde, aber nicht eine Kirchengemeinde aus. Sie legt den Glaubensinhalt im Bekenntnisse fest. Und dies ist massgebend für die Schule. Ein Glück für sie, wenn alle Glieder fest und treu, aus innerster Ueberzeugung zu diesem Bekenntnis stehen; ein Unglück für sie, wenn das Bekenntnis zum Lippendienst wird, da das Herz nicht von ihm weiss; wenn Sätze auf Treu und

Glauben angenommen, besprochen und überhört werden müssen, gegen die die Vernunft sich täglich und stündlich aufbäumt. Schwache Naturen gewöhnen sich an diese Heuchelei, die zur Gewohnheit wird, wie so manche konventionelle Form, die als Reflexbewegung trotz ihrer inneren Unwahrheit nicht das Behagen stört. Starke Naturen gehen an dieser inneren Lüge zu Grunde; sie bäumen auf, sehen ihre Machtlosigkeit, müssen sich bescheiden, sind aber in ihrem Wirken gelähmt. Wer die Schule von dieser Unwahrheit befreit, wird zur Gesundung derselben das Hauptstück beitragen.

Das wohlfeile Rezept der Teilung: Weist den religiösen Unterricht aus der Schule und überträgt ihn der Kirche, hilft zu nichts. Der innere Zwiespalt würde sich doch fort und fort Geltung verschaffen und Unruhe stiften.

Den einzigen Ausweg sehen wir in der Forderung, den Religionsunterricht in unseren Erziehungsschulen, niederen und höheren, rein historisch zu gestalten und allen und jeden Dogmenunterricht aus der Schule fernzuhalten. Dieser gehört der Kirche; wie sie sich mit ihrem Gewissen damit zurechtfindet, ist ihre Sache. Aber der Schule mute man nicht zu, ihre Lebens- und Schaffensfreudigkeit tagtäglich gehemmt zu sehen und eine Unwahrheit zu dulden, die die Kirche wohl mit grossem Gleichmut erträgt, die die Erziehung der Jugend aber zerstört. Diese muss den Stempel der Wahrhaftigkeit an sich tragen. Er wird gewährleistet durch die Forderung, die religiöse Entwicklung des Kindes an der aufsteigenden Reihe klassisch-religiöser Denkmale zu nähren, die unsere religiöse Entwicklung beeinflusst haben, in den höheren Schulen also von den alttestamentlichen zu den neutestamentlichen, von da zu den vorreformatorischen, dann zu Luther bis zu Lessing, Herder, Schleiermacher u. a. Nicht um diese Denkmäler kennen zu lernen, das blosses Wissen der Dinge hat hier erst recht keine Bedeutung, sondern dass an dem schrittweisen Nachgehen der Gesamtentwicklung in dem Schüler selbst ein starker, idealer Glaube sich befestige, der als einigender, alles beseelender Mittelpunkt seinem geistigen Gesamtleben innere Einheit, Grösse und freudige Sicherheit zu verleihen vermag.

X. 6. Monatsblatt des lib. Schulvereins 1883, S. 104. „Der frühere Seminar-Oberlehrer und nachmalige Seminar-Direktor in Soest, Pastor Schütz, sagt im I. Heft d. 19. Jahrgangs d. Rhein. Bl. für Erz. und Unterr.: „Der letzte und höchste Zweck alles Unterrichts in der Religion ist ja doch nur der, echte Religiosität, wahre Erömmigkeit, diese schönste Blüte des Geistes, diese reine heilige Stimmung des Gemüts, diesen stillen, verborgenen Quell der süssesten Freuden, des erquickendsten Trostes in den Kindern zu erzeugen, zu pflegen und zu nähren. Es fragt sich nur: Wie und

was soll gelehrt werden? Ich betrachte es als einen Vorzug eines Lehrgangs des religiösen Unterrichts, dass der systematische, sogenannte Katechismusunterricht dem Katechumenen- und Konfirmanden-Unterricht vorbehalten bleibt. Man sollte wahrlich auch in dieser Hinsicht der Volksschule auch nicht mehr zumuten, als sie ihrer Natur nach zu leisten vermag; sie hat genug gethan, wenn sie der Kirche den Boden bereitet.“ —

X. 7. Braasch, Superintendent und Oberpfarrer in Jena, „Reform des Religionsunterrichts in der Volksschule“: „In der That kann man, ohne den inneren Wert des Katechismus irgendwie entlasten zu wollen, die Zweckmässigkeit des Katechismusunterrichts in der Volksschule bezweifeln. Und dieser Standpunkt darf weder als eine kirchliche, noch als eine pädagogische Ketzerei angesehen werden. Nicht als eine kirchliche Ketzerei! Denn wenn der biblische Geschichtsunterricht die Jugend wirklich für Jesu begeistert hat, d. h. im tieferen Sinn zu einem lebendigen Glauben an ihn und zu warmer Liebe für ihn geführt hat, dann ist die Kirche der Schule wahrlich zu grossem Dank verpflichtet, und sie hat weder etwas Weiteres zu fordern, noch zu wünschen.“

X. 7. Schulrat Kehr sagt: „Beim Religionsunterricht der Kinder kommt es in erster Linie auf die Bildung des Herzens, des Charakters an und daher muss hier das Ethische nicht das Dogmatische, die Hauptsache bilden. — In der Bibel ist die Idee des Reiches Gottes, die Gründung des Himmelreichs, das Lebensziel Jesu der strahlende Mittelpunkt, durch den alles, was dieser „Grösste unter den Reinsten und dieser Reinste unter den Grössten“ gelehrt und gepredigt hat, erst klar und verständlich wird. Wenn darum die Idee des Reiches Gottes in das Zentrum des Religionsunterrichts gestellt wird, dann tritt die Lehre Jesu sofort in den Vordergrund, dann ergiebt es sich aber auch von selbst, dass nicht das die Hauptsache sein kann, was andere über Christus gesagt haben, sondern was er selbst gesagt hat. Dann fallen auch naturgemäss im Kinderunterrichte die Dogmen eines Augustin, Tertullian, Athanasius u. a. m., die nun einmal keine Geistespeise für Kinder sind, ganz von selbst hinweg, und das Christentum Christi, das hocherhaben über den Hadersachen der Dogmatik steht, kommt zu seinem Rechte. Und das muss als ein grosser Segen betrachtet werden; denn wenn man sieht, wie heutzutage noch hie und da die Kinder mit unverstandenen und unverständlichen Dogmen gemartert werden, dann ist ganz sicherlich die Frage berechtigt: „Was würde wohl Christus dazu sagen, wenn er noch leibhaftig unter uns wandelte und dem Religionsunterrichte in unsern Schulen beiwohnte?“ Aber gerade deshalb sollte das Wort Schleiermachers beherzigt werden: „Die Volksschule hat die Pflicht, zur Lebensgemeinschaft zu erziehen und aus diesem

Grunde alles zu vermeiden, was die Menschen trennt, statt sie zu einigen.“ Dieser Pflicht wird die Volksschule genügen, wenn sie für eine ethisch-christliche Grundlage sorgt und im schu'mässigen Religionsunterricht das Heil nicht in der Aufrichtung eines dogmatischen Lehrgebäudes, sondern in einem lebensvollen Bibelunterricht sucht. —

Das, worüber die verschiedenen Kirchen einig sind, haben wir dann in unserm christlichen Religionsunterrichte kennen gelernt. Der nun beginnende Konfirmandenunterricht wird in das einführen, worin die verschiedenen Kirchen verschieden sind.“

X. 8. „Dass die Kirche in Deutschland herrscht und nicht die Religion, das entfremdet dem Christentum so viele Herzen. — Der grosse Denkfehler, in den unsere konservativen Abgeordneten verfallen sind, besteht darin, dass sie Religion und Dogmenkult verwechseln. Gewiss muss christliche Sittlichkeit in christlichen Schulen gepredigt werden, sind sie doch die vornehmsten Kanzeln für Gottes Wort; gewiss bedürfen die jungen Herzen dieser Speise, die ihnen das Elternhaus oft vorenthält oder gar vergiftet. — Wer eine deutsche Schulbank gedrückt und unsere Religion kennen gelernt hat, den kann es nimmer erstaunen, wenn das Wunderbuch, die Bibel, ganz anders als segensreich wirkt, wenn halbgebildete Jugend mit dem Höchsten frechen Spott treibt und das prächtigste Denkmalsinnenden, schaffenden Menschengestes, wiederum die Bibel, überlegen lächelnd missachtet! Nicht von der Religion wird unserer Jugend gesprochen, sondern von der Religionsgeschichte, nicht von religiöser Kultur, sondern von religiösem Kultus! Die hoherhabenen Poesien des alten Testaments, von Flachköpfen falsch verstanden, willkürlich zuerst gestutzt und verstümmelt, werden für göttliche Offenbarungen ausgegeben, während die Forschung ihren Ursprung aus Menschenhand längst erwiesen hat; die heilige Dichtung soll als heilige Wahrheit gelten. Noch immer gibt man allen Ernstes die Schöpfungsgeschichte der Bibel, diese grandiose, von göttlichem Geist erfüllte, tiefsinnige Phantasie der Schuljugend gegenüber als eine naturwissenschaftliche Thatsache aus. Was prächtig und herzerhellend ist im alten Testament, diese markigen Prophetengestalten, übergeht man und hält sich dafür stundenlang bei den gemeinen sultanischen Despoten David, Salomon, Jahekin und dem Schwächling Aheh auf. Das langsame Werden des Gottesgedankens, sein wechselndes Emporsteigen und Versinken bleibt unberücksichtigt. Diesen wundersamen Geisteskampf unterschlägt man der Jugend, die nach dem heutigen biblischen Unterricht den Eindruck empfängt, als hätte Gott all' diese Abfälle, diese Opfer vor Baal, dem Moloch und der Astarte vorausbestimmt, nur um die Juden in Versuchung zu führen. Eine so mechanische

Auffassung des herzerhebenden Kampfes der Juden um Gott erzieht uns statt Christen Fatalisten, zwingt die jungen Geister auf das Faulbett ergebungsvoller Gottesfurcht, weckt aber keine thatkräftige Gottesliebe und macht die Zauberschätze des alten Testaments völlig unwirksam. Wie eine Ringschule sollte dies Buch, das alle Klassiker Griechenlands nicht übertroffen haben, die geistigen Muskeln stählen, streitbare Gotteskinder sollte es heranbilden und den Glauben an den Einen Gott unausrottbar in den Herzen pflegen. Aber statt dessen lernen unsere Kinder aus der Bibel nichts als Haupt- und Staatsaktionen. Selbst in der Religionsstunde kennt man nur die Geschichte der Könige, nicht auch die der Geisteskönige. —

Hier sollte die Reform des Religionsunterrichts einsetzen, durchgreifend, rücksichtslos die verstaubten Plunder bei Seite schieben. Das Gemüt des Volkes dürstet nach Luft und Licht und Geist, statt dessen gibt man ihm vorfriedericianische Reglements.“ Das sagt nicht etwa ein Sozialdemokrat, sondern ein Konservativer, Wendel Hipler (Der Ruin des Volksgewissens)!

X. 9. Beyshlag, Professor der praktischen Theologie in Halle, „Der Windthorst'sche Schulantrag,“ Deutsches Wochenblatt 1889, S. 100: „Seit das Mittelalter durch eine neue Zeit abgelöst worden ist, ist der Staat immer völliger der Träger der gesamten Kultur des von ihm umfassten Volkes und somit Schöpfer, Erhalter und Regent des Schulwesens geworden: war das einst anders, so ist es vorbei, und nicht am wenigsten vorbei durch der Kirche eigene Schuld. Die Volksschule insonderheit, dieser grossartige christliche Gedanke, den die katholische Kirche niemals ernstlich gedacht, sondern ins Leben zu führen überlassen hat, ist wesentlich des Staates Werk. Sie ist hervorgegangen aus dem Pflichtbewusstsein des Staates, jederman in seinem Bereiche eine allgemein-menschliche Bildung und Erziehung zu geben, wie er sie anderseits auch von jederman fordern muss. Nimmt er in diese Bildung und Erziehung die christliche Religion als höchstes Bildungs- und Erziehungsmittel auf, so handelt er dabei freilich in seinem eigenen wohlverstandenen Interesse, aber er ist deswegen keineswegs verpflichtet, sein Schulregiment mit den Kirchen zu teilen. Ja er ist nicht einmal verpflichtet, in seinen Schul-Religionsunterricht Alles aufzunehmen, was ihm die Kirchen unter dem Namen Religion bieten, — er hätte dann seitens der römischen Kirche sehr wunderliche Dinge mit in den Kauf zu nehmen, — sondern er nimmt die Religion auf eben als Bildungs- und Erziehungsmittel und soweit sie ihm als solches erscheint; — er hat das Mass und die Methode des religiösen Schulunterrichts zu bestimmen. Dem grossen christlichen Grundsatz, der ihn den Kirchen gegenüber bindet, dem Grundsatz positiver Gewissensfreiheit,

d. h. Glaubens- und Kirchenfreiheit, wird er dadurch nicht ungetreu, vorausgesetzt, dass er ausserhalb der Schulen den Kirchen die freie Entfaltung ihrer Lehre nicht verkümmert und dass er ihnen Bürgschaft gibt, in seinen Schulen nichts lehren zu lassen, was ihrem Glauben widerspricht. Die beiden grossen Kirchen, die katholische wie die evangelische, haben ihren kirchlichen Religionsunterricht, ihre pfarramtliche Katachese und können sie ausbilden nach Bedürfnis: dieselbe in die Schule zu verlegen und zu einem Stück des Schulunterrichts zu machen, haben sie weder die Pflicht noch das Recht.“ —

X. 10. Schröter, Pfarrer, „Das Apostolische Glaubensbekenntnis in Kirche und Schule“ S. 28/29: „Im Unterricht wird, wie mir scheint, das Apostolicum viel zu früh besprochen und gelernt. Das gilt vom ganzen Katechismusunterricht: Es ist sehr missverständlich, wenn man den Katechismus die Kinderbibel nennt. Wer Kinder recht kennt, weiss wohl, dass sie für nichts mehr Sinn und Interesse haben, als für Geschichte und immer wieder Geschichte. Auf diese psychologische Thatsache hat der Religionsunterricht noch lange nicht genügende Rücksicht genommen, und doch zeigen die verschiedenartigen Versuche, den üblichen Katechismusunterricht durch Heranziehung der biblischen Geschichte lebendiger und fruchtbarer zu machen, deutlich genug, worauf es eigentlich ankommt. Ich hielte es für das Beste, wenn der Religionsunterricht bis zum 12. ja 13. Jahre nichts als biblische Geschichte umfasste, deren religiös-sittliche Ideen natürlich beständig anschaulich und nutzbar gemacht werden müssten. — Ja, ich schrecke auch nicht davor zurück, noch weiter zu gehen und zu sagen: Der Katechismusunterricht könnte auch der Konfirmandenstunde ganz vorbehalten bleiben. Für die Geistlichen ergäbe sich dann der nicht zu unterschätzende Vorteil, dass sie den Kindern wirklich etwas Neues darbieten könnten, während sonst leicht die Meinung sich bildet: Was hier besprochen wird, haben wir alles schon gehabt.“ —

X. 11. Rektor Dörpfeld, „Das Fundamentalstück etc. der Schulverfassung,“ — S. 142: „Die Pädagogik verlangt für den schulmässigen Religionsunterricht unbedingt einen religiösen Anschauungsstoff, der sieben bestimmte pädagogische Eigenschaften haben muss. Diese Anforderungen finden sich vereint erfüllt in einem Auszug aus dem geschichtlichen Bestandteil von Israels klassischer Nationalliteratur. Die sämtlichen christlichen Konfessionen erkennen von ihrem Standpunkte aus diesen religiösen Anschauungsstoff als nötig und mustergiltig an, selbst die Juden in seiner ersten Hälfte. Was haben wir da vor uns? Einen grundlegenden religiösen Lehrstoff, der

- a) für die Schulen aller Konfessionen nach Inhalt und Form wesentlich gleich,
- b) als Anschauungsstoff der erziehlich wichtigste,
- c) seiner Beschaffenheit nach pädagogisch musterhaft,
- d) nach seinem Ursprunge klassischer Quellenstoff ist.

Da hätten wir also das von den Einigungsfreunden so lebhaft gewünschte gemeinsame (simultane) Religions-Lehrbuch und zwar gerade das fundamentale; nicht ein künstlich ersonnenes Machwerk, sondern ein naturwüchsiges und darum echtes Kunstwerk; von der neutralen Pädagogik gewiesen, und von der Theologie willkommen geheissen; — ein Lehrbuch, das vor allem den Konsensus der Konfessionen, nicht die Sonderlehren, in die Herzen der Schüler pflanzt, und zwar fest und lebendig; dazu nicht tendenziös, sondern ganz von selbst, gleichviel ob dem strengen Konfessionalismus dies gefällt oder nicht. Und da dieses Buch, obgleich es durchaus den Konsensus-Charakter an sich trägt, doch die Gewissensfreiheit unangetastet lässt, dieweil die konfessionellen Lehren nach Wunsch und Bedürfnis daran angeknüpft werden können: so haben die Konfessionen keinerlei Ursache, gegen diesen simultanen Lehrstoff misstrauisch zu sein, — im Gegenteil, sie werden sich sagen müssen, dass ihre Sonderlehren nur dann gedeihlich wurzeln können, wenn das simultane Anschauungs-Fundament gut und sicher gelegt ist. So weit ist die Sache auch bereits verwirklicht, wenngleich den Beteiligten wohl meistens unbewusst geblieben sein mag, was sie für die zu wünschende Annäherung der Konfessionen zu bedeuten hat. Man halte übrigens ja fest im Auge, dass dieses erste und notwendigste Mittel zur Annäherung der verschiedenen religiösen Gemeinschaften — wie es ohne tendenziöses Suchen gefunden wurde, so auch stets ganz von selbst wirkt für diesen Zweck, wofern der Lehrer einfach das thut, was er ohnehin thun muss. So der Anfang. Soll nun dieser erste und notwendigste Faktor vollauf wirken, was er zur Annäherung und Verständigung der Konfessionen wirken kann, dann muss allerdings noch etwas hinzukommen, was leider noch nicht ganz verwirklicht ist. Es betrifft dies die subjektive und persönliche Seite des Lehrers, den mündlichen Unterricht. Hier müsste dem Lehrer gestattet sein, die methodische Behandlung des gegebenen Anschauungsstoffes nicht nur halb und halb, sondern ganz und lediglich nach pädagogischen Grundsätzen auszuführen. Dazu gehört — um einige Hauptpunkte zu nennen:

- erstlich, dass dieser Anschauungsstoff möglichst lebendig und interesse-erweckend vorgeführt werde, — also zunächst nicht durch ein Buch, sondern durch das mündliche Lehrwort;
- weiter: dass die bildende Durcharbeitung des Materials in ihren verschiedenen Operationen durchaus schulgerecht

und unverkürzt geschehe, — also z. B. das Stoffquantum kein übermässiges sei, weil sonst zur denkenden Durcharbeitung die nötige Zeit fehlen würde;

weiter: dass die aus dem Anschauungsstoffe zu entwickelnden moralischen Wahrheiten nicht autoritativ, sondern nur anschaulich-rationell, auf Grund der Selbstüberzeugung gelehrt werden;

weiter: dass die zu behandelnden dogmatischen Wahrheiten sich streng auf dem Boden der Anschaulichkeit halten, — also solche Lehrsätze, welche auf einer diesen Boden verlassenden Spekulation beruhen (wie z. B. die konfessionellen Differenzen in der Lehre von den Sakramenten) vom schulmässigen Religionsunterricht ausgeschlossen sind;

endlich: dass die poetischen und anderen abstrakten religiösen Lehrstoffe (Kirchenlied, Psalmen, Sprüche und längere biblische Lehrabschnitte, sowie der Katechismus) sich dem geschichtlichen Anschauungs-Lehrgange anschliessen und mit demselben ein einheitliches Ganzes bilden, — also keiner dieser Stoffe, auch nicht der Katechismus, in einem gesonderten, selbständigen Lehrgange auftritt.

Dass ein in dieser Weise erteilter Religionsunterricht, obwohl er einerseits pflichtgemäss einer bestimmten Konfession dient, doch andererseits nicht minder wirksam auf eine Annäherung der verschiedenen Konfessionen hinarbeitet, und was noch mehr: Dass eine so gewonnene religiöse Lebensanschauung den Trieb zur Fortentwicklung in sich trägt, und dass das alles um so sicherer sich erzielen lässt, je weniger es tendenziös erstrebt wird, — das werden die nachdenksamen Leser auch ohne weitere Bemerkung meinerseits unschwer einsehen. 

Auch diese Fortführung des guten Anfangs liesse sich verwirklichen, wenn der Staat der Pädagogik diejenige Selbständigkeit zuerkennen wollte, die es ihr ermöglichte, dem Gemeinwesen mit ihrem ganzen Wissen dienen zu können. Es liesse sich selbst dann verwirklichen, wenn die Kirchen sich gegen jene Unterrichtsweise anfänglich noch sträubten; nehmen wir lieber an, sie seien damit einverstanden, weil es so zu ihrem eigenen Besten ist.

X 12. J. B. Meyer „Der Kampf um die Schule,“ S. 95: „Warum aber eine solche allgemeine Religionspflege auf Grund des Glaubens an eine göttliche Vorsehung und an eine sittliche Weltordnung, an deren Verwirklichung jeder Mensch mit Freiheit mitwirken soll, in der Schule unmöglich sein muss, vermag ich nicht einzusehen. Gerade die Kinder scheinen mir weitere Religionsunterschiede oder gar die dogmatischen Haarspaltereien der

einzelnen Konfessionen zu fassen, noch gar nicht im Stande zu sein.

Oder vermag das Kind etwa die wunderbare Lehre von der Gottessohnschaft Christi auch nur nachzudenken? Wird nicht den Kindern gesagt, dass wir Alle Kinder Gottes sind? Sollen wir etwa die Kinder mit Bezug auf die wunderbare Geburt Christi darauf hinführen nachzuforschen, wie denn die Menschenkinder gewöhnlich geboren werden? Sagen wir ihm das nicht, dann ist das Geboren von der Jungfrau Maria für das Kind ein blosses Plapperwerk, das es hersagt, ohne es zu verstehen. Um das Wunder als solches zu begreifen, muss das Kind zuvor den gewöhnlichen Thatbestand kennen. So lange wir ihm diesen verheimlichen, ist das Wunder für das Kind kein Wunder. — Nicht besser steht es mit dem Dogma von der heiligen Dreieinigkeit. Scharfsinnige Köpfe können wenigstens nachdenken, wie man zur Feststellung dieses Dogmas gekommen ist und was sich Vernünftiges dabei denken lässt. Ein Kinderkopf vermag das unbedingt nicht. Für denselben ist die Lehre von der Dreieinigkeit Gottes nicht viel besser als Vielgötterei. — In gleicher Weise muss dem Kinde die Erlösungsthat Christi unverstanden bleiben, da es noch gar keine Vorstellung von der menschlichen Sündenschuld gewonnen haben kann. Gilt dies schon von den allgemein christlichen Hauptdogmen, so noch viel mehr von den einseitigen Dogmen der christlichen Konfessionen. Mir ist es vollständig unbegreiflich, was ein katholischer Geistlicher mit dem Dogma der unbefleckten Empfängnis Maria's und dem allerneuesten Dogma von der päpstlichen Unfehlbarkeit in der Kinderlehre anfangen will. Kurz an der pädagogischen Tauglichkeit gemessen, steht es unbedingt schlecht mit der christlichen Katechismuslehre, Gereifte Köpfe mögen sich um den tiefsinnigen Sinn dieser Dogmen streiten, für den Kinderkopf bleiben diese Glaubenssätze tote Worte. Giebt man dies zu, behauptet aber, trotzdem müsse das Kind von Jugend auf daran gewöhnt werden, das Heilige, das später verstanden lebendig in ihm werde, mit stiller Verehrung aufzunehmen, so stelle ich dem die Behauptung entgegen, dass nichts mehr dem religiösen Leben unserer Zeit geschadet hat, als dass man die religiöse Lebensarbeit als äusserliche Jugendgewohnheit verfrüht hat. Gerade deshalb giebt es in späteren Jahren so viele Gleichgültige, welche meinen im Rechte zu sein, wenn sie diese Religionspflege mit den Kinderschuhen ausziehen. An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen! — Unser Geschlecht ist unter dem Einfluss konfessionellen Religionsunterrichts gross geworden, wo sind den nun die guten Früchte dieser konfessionellen Gewohnheit? Sind nicht religiöse Gleichgültigkeit und Unglaube in weiten Kreisen verbreitet? Und steckt nicht andererseits hinter

dem lauten Geschrei über Religionsverfolgung im Gewissensdruck weit mehr politische Parteisucht oder geistliche Herrschsucht als wahre Religionsempfindung? Die Schuld dieses allerdings unheilvollen Religionszustandes trägt nicht der Unglaube, sondern die fehlerhafte Grundlegung des religiösen Bedürfnisses unserer Seele in der Schule. Der Unglaube ist nicht Grund, sondern Folge.

Gewissenlos lassen wir entweder unsere Kinder aufziehen in einer rein äusserlich religiösen Gewohnheit mit der Erwartung, das lebendige Verständnis werde dem gewohnheitsmässig aufgenommenen Glauben folgen oder nicht minder gewissenlos lassen wir die Kinder gewohnheitsmässig in der Religion aufziehen bei offenkundigem Zwiespalt zwischen Schule und Haus, mit der festen Ueberzeugung, dass bei späterer Ueberlegung schon die rechte Befreiung von dem gewohnheitsmässig Aufgenommenen eintreten wird. In beiden Fällen stellen wir die Tiefe und die Wahrheit der religiösen Empfindung aufs Spiel. Eine nur äusserlich durch Gewohnheit aufgenommene Religion ist in der jetzigen Sturmzeit religiöser Entwicklung leicht erschüttert, und ein nur mit Kunst verhüllter Zwiespalt zwischen Schule und Haus in der Pflege des Heiligsten zieht Zweifel und Falschheit in der kindlichen Seele gross. In Rücksicht darauf sollte es nicht nur möglich, sondern geradezu allgemein notwendig erscheinen, dem kindlichen Gemüte nur die allgemeinste sittlich-religiöse Anregung darzubieten, die es vor der Gefahr der gewohnheitsmässigen Veräusserlichung des Heiligen oder der Unwahrheit gegenüber dem Heiligen bewahrte. Da kann nur geschehen dadurch, dass man in der Kinderlehre an das in jeder nicht durch Vorurteile geblendeten Menschenseele wohnende Religionsgefühl anknüpft, nur dieses allgemein zu beleben und zu leiten sucht.

Wenn gesagt wird, diese allgemeine religiöse Anregung bleibe inhaltslos, so muss ich gestehen, diesen Einwand niemals recht verstanden zu haben. Wird denn der Glaube an eine göttliche Vorsehung und eine sittliche Weltordnung dadurch inhaltsleer, dass die positiven Offenbarungen über die Art der göttlichen Weltleitung noch etwas Besonderes lehren? Ist nicht oder sollte nicht wenigstens der reine Gottesglaube auch den Hauptinhalt jeder positiven Offenbarungslehre bilden? Ist es denn richtig, wenn der Glaube an Gottes Sohn oder gar an das Wort seines irdischen Stellvertreters, die Fürsprache seiner Mutter und der ganzen Heiligenschar mehr bedeuten soll als der Glaube an Gott selbst? Mag immerhin die Offenbarung für einen Jeden, der an sie glaubt, eine Bestätigung der Wahrheit des religiösen Glaubens geben, wie keine Vernunft sie zu geben vermag, mag immerhin die Offenbarungslehre dem natürlichen Religionsglauben noch die beseligendsten Wahrheiten hinzufügen, kein Offenbarungsglaube

kann der Grundlage des natürlichen Glaubens entbehren und die Jugenderziehung kann nichts Besseres thun, als diese Grundlage feststellen.

X. 13. W u n d t, Professor der Philosophie in Leipzig: Ethik, 2. Aufl., S. 661: „Seltsamerweise wird nun heute zumeist von solchen, die dem religiösen Interesse zu dienen meinen, ein konfessionsloser Religionsunterricht als werlos, eine religiöse Erziehung, die nicht auf dem Boden eines bestimmten Glaubensbekenntnisses steht, als gleichbedeutend mit religionsloser Erziehung verworfen. Man muss zu Ehren derer, die solche Meinungen gelassen aussprechen, annehmen, dass sie sich der Tragweite ihrer Worte nicht bewusst sind. Denn wenn es wirklich an dem wäre, dass nicht das Leben und die Lehre Jesu, sondern die Confessio Augustana oder die Beschlüsse des Tridentinum für uns heute das ausmachen, was wir christliche Religion nennen, — dann würde sich voraussichtlich die Gemeinde der Denkenden nicht nur, sondern auch die der wirklich Religiösen in zunehmendem Masse von ihr abwenden. Und welche Vorstellungen müssten wir uns von dem Wert der religiösen Erziehung machen, wenn dieser Wert vornehmlich in jenen bekanntlich aus einer verwickelten Wechselwirkung religiöser Ideen und philosophischer Systeme entstandenen Dogmenbildungen bestände, die für das kindliche Gemüt offenbar nur deshalb verhältnismässig unschädlich sind, weil sie zumeist überhaupt nicht mit dem Gemüt, sondern nur mit dem Gedächtnis angeeignet werden. Nicht in diesen künstlichen Gedankenbildungen des theologischen Scharfsinnes der Jahrhunderte, sondern in der schlichten, jeder Stufe der geistigen Entwicklung gleich zugänglichen Lehre Jesu und in dem menschlichen, von den mythologischen Trübungen einer wundersüchtigen Zeit befreiten Teil der neutestamentlichen Geschichte besteht sicherlich der bleibende sittliche Wert des Christentums.“

XI. 1. H o c h e g g e r, Prof., „Ueber die Kulturaufgabe des Lehrers und die Notwendigkeit eines freien Lehrerstandes,“ S. 24 bis 27: Die Religion entspringt dem Bedürfnisse des menschlichen Gemütes nach einer abschliessenden, befriedigenden Weltanschauung. Im Gefühle der Unbefriedigung mit dem Weltlauf sucht sich der Mensch ein ideales Weltbild zu gestalten. Es ist unwahrscheinlich, dass er je ohne ein solches Bild eines vollkommenen Daseins wäre. Die ideale Welt, welche die religiöse Einbildungskraft gestaltet, wird jedenfalls auch das sittliche Gebiet in sich fassen. Die Betonung des Sittlichen ergibt sich schon unmittelbar aus der Vorstellung des von der Gottheit gelenkten Weltlaufes. Ursprünglich tritt jedoch das Sittliche in der Religion noch in den Hintergrund, ja die Religion enthält sogar unsittliche Bestandteile, wie die religiösen Anschauungen der Naturvölker

lehren. Das religiöse und sittliche Gewissen sind durchaus nicht eins, wie wir selbst noch auf hohen Kulturstufen sehen, auf welchen oft die Nichtbeachtung einer nichtssagenden Kultushandlung für sehr sträflich gilt, während man über sittliche Vergehen leichter hinweggeht. Ja, man kann sogar behaupten, je mehr der Verstoss gegen den Kultus als ein schweres Vergehen betrachtet wird, umso gleichgültiger wird ein Verstoss gegen das Sittengesetz. Die strenge Beobachtung des Kultus gilt dagegen als ein grosses Verdienst, so dass damit die Schulden des Gewissens getilgt erscheinen. Es kommt soweit, dass eine doppelte Sittlichkeit sich ausbildet, eine kirchlich-religiöse und eine natürliche und letztere erscheint noch dazu als die minderwertige, da ihr nicht wie ersterer die göttliche Heiligung eigen ist. Die Entwicklung der meisten Religionen hat zu dieser verhängnisvollen Unterscheidung gedrängt. Verhängnisvoll muss diese Unterscheidung werden, da die sittliche Lebensführung entweder als etwas Gleichgültiges angesehen wird oder das Gewissen meint, durch die Erfüllung von ziemlich äusserlichen Kultushandlungen sich von seinen Sünden befreien zu können. Wir sehen daraus, dass Sittlichkeit und Religion keineswegs eins sind. Die kirchlich-religiöse Sittlichkeit ist überdies auf die absolute Autorität aufgebaut, während die wahre Sittlichkeit nur aus der freien Selbstentwicklung und Betätigung hervorgeht. Autoritativen Geboten zu folgen, verrät eine niedere Stufe der Sittlichkeit.

Von einer einzelnen positiven Religion kann auch nie eine allgemeine, reine Sittenlehre vertreten werden. Denn jede positive Religion hat ihr bestimmtes dogmatisches Kleid, welches auch das Gewand für die sittlichen Anschauungen bildet. Und wie eine kirchliche Religion ihre bestimmten Glaubensanschauungen für feststehend und allein richtig ansehen wird, so auch ihre darauf gegründeten sittlichen Grundsätze.

Auch beim Christentum, das im wahren Sinne seines Stifters eine durchaus sittliche Religion darstellen würde, traten jene Uebelstände ein durch die Verkirchlichung desselben. Es liegt eine gewisse Tragik darin, dass dadurch die Religion der Liebe oft zu einer Religion des Hasses geworden ist. Denn wie oft wurde des Glaubens wegen das Gebot der Nächstenliebe missachtet und verletzt! Nicht leicht haben Verfolgungen und Kriege solche Gräuel gezeitigt, wie die, welche um der Religion der Liebe willen entstanden. Auch heute noch sind, wie die Erfahrung lehrt, die unduldsamsten und gehässigsten Menschen die fanatischen Rechtsgläubigen, besonders deswegen, weil sie glauben, einzig im Besitze aller Wahrheit zu sein. Nur eine rein auf sittliche Grundsätze sich stützende Religion wird mit der Sittlichkeit selber zusammenfallen. Wenn daher Religion und Sittlichkeit

in Verbindung gesetzt werden, so muss das Religiöse auf das Sittliche und nicht umgekehrt das Sittliche auf das Religiöse gegründet werden. In diesem Sinne ist Religion und Sittlichkeit eins.

Das sittliche Streben ist ein ewiges Werden, ein Annähern zu einem Ideale. Indem wir aber einem Ideale unverrückt zustreben, ohne dasselbe erreichen zu können, anerkennen wir einerseits das Dasein desselben, das besteht unabhängig von uns beschränkten endlichen Wesen, empfinden aber andererseits eine Abhängigkeit von diesem übersinnlichen Sein, indem wir uns bewusst sind, es nie erreichen zu können. Darin drückt sich ein religiöses Gefühl aus. Ein Wunsch erfüllt unsere Brust, wenn wir religiös sind, dass es uns doch vergönnt sein möchte, das Ewige ganz zu erfassen. „Zu mir komme Dein Reich,“ so betet der Gläubige. Auch der Sittliche erfleht ein solch übersinnliches Reich. Ausser diesem einen, ein möglichst vollkommener Bürger desselben zu werden, hat für den sittlich begeisterten Menschen nicht den geringsten Reiz, er ist der Möglichkeit, noch andere Wünsche zu hegen, abgestorben. Er kennt nur ein Mittel, jenem Zweck nahe zu kommen: den sittlichen Geboten unverrückt in Gesinnung und That, ohne Schwanken, ohne Beben vor rechts oder links, ohne Furcht und Klügeln zu folgen. Die Welt als solche wird ihm nie Zweck, in ihr findet er ja nie Genügen, er strebt über sie hinaus und sucht durch sie einen, wenn auch dem gemeinen Auge nicht sichtbaren, höheren Zusammenhang der Dinge zu erreichen. Seine Absicht geht immer auf das Ewige, das er zwar nie ganz schaut, von dessen Sein er aber durchdrungen ist. Denkt, fühlt, erstrebt der Religiöse anderes? Demnach ist sittliche Religion und Sittlichkeit vollständig eins. Beide mögen so das ganze Leben durchschlingen. Das Bewusstsein, dass der ganze Lebenslauf nur Moment der Entwicklung einer ewigen, übersinnlichen Substanz sei, dass in dem Göttlichen Ausgang und Ende alles Daseins ruhe, dass auch das Endliche Ewiges in sich enthalte und demselben zustrebe und zustreben müsse, dieses Bewusstsein „soll uns in Reinheit erhalten, in die Höhe heben, Kraft und Vertrauen im Lebenskampfe leihen, im Leide Trost spenden, Mässigung in der Freude und Bescheidenheit im Glück lehren.“ Darum ist es auch eine löbliche Sitte, wenn wir zu religiösen Gefühlen in allen bedeutenden Augenblicken des Lebens angeregt werden. Wir vernehmen das Wort der Religion bei Geburt und Tod, wir vernehmen es beim Eintritt in die Ehe; wenn wir die Kinderzeit verlassen und gleichsam erst in das Leben eintreten, erhalten wir eine religiöse Weihe. So oft eine bedeutsame öffentliche Handlung vorgenommen wird, wenn Stätten der Kultur, Schulen, öffentliche Anstalten eröffnet

werden, wenn man das Gedächtnis grosser Männer und grosser Thaten feiert, so verbindet man auch die Erinnerung an die Religion damit und gibt dadurch kund, dass gerade bei allem Hohen und Edlen, was der Mensch wirkt, wir dem Ewigen näher gerückt sind. *)

Von dieser sittlichen Religion, die das ewige Geheimnis alles Daseins unserem Herzen fühlen lässt, mögen wir erfüllt sein. Wir werden dann dem Guten nahe, reinen Gemütes, empfänglich für das Hohe, wir werden selig sein. In diesem Bewusstsein gewinnen wir auch Zuversicht; das eine hohe Ziel im Auge, werden wir alles Leid und alle Unlust des Lebens freudig überwinden:

Ein heiliger Wille lebt,
Wie auch der menschliche wanke,
Hoch über der Zeit und dem Raume webt
Lebendig der höchste Gedanke;
Und ob aller in ewigem Wechsel kreist,
Es beharret im Wechsel ein ruhiger Geist.

Eine solche sittliche Religion soll der Staat auf jede Weise fördern. Sie kann jeder besitzen und lehren, der vom sittlichen Geiste erfüllt ist. Wer seinem Berufe aus ganzem Herzensdrange nachlebt, bei dem wird sie sich von selbst einstellen. Ihr Wesen ist nichts äusserliches, sondern sie entstammt unserem heiligsten Inneren. Wer von ihr durchdrungen ist, der wird auch ratlos die idealen Güter zu mehrern suchen, da ja ihr Wesen nicht im vermeintlichen Besitze des Höchsten, sondern in der steten sittlichen Vervollkommnung ruht. Diese sittliche Religion, wie sie der Stifter des Christentums auch im Auge hatte, wird eine Kulturreligion. Das oberste Gebot wahrer Sittlichkeit ist Hingabe an ein höheres, allgemeineres. Die sittliche Religion wird daher begeistern zum Wirken für die Anderen, für das Ganze, sie wird notwendig eine Religion der Liebe sein. Sie bedarf der Staat zur Erfüllung der Kulturaufgabe. Er möge gedenken, dass er von allen positiven Religionen solches nicht erwarten kann, da jede schon im Interesse der Selbsterhaltung gegen andere unduldsam wird. Wenn ihre Anhänger von der Wahrheit ihrer Anschauungen überzeugt sind, so werden sie mit Recht alles thun, um ihre Ueberzeugung zu einer möglichst allgemeinen zu gestalten. Da aber in jedem Staate verschiedene Bekenntnisse vertreten sind, so wird aus den verschiedenen rein konfessionellen Schulen notwendig ein Gegensatz der Anschauungen erwachsen, welcher auch weiterhin im öffentlichen Leben sich bemerkbar machen und nur zu Streit und Hader führen und damit eine erspriessliche gemeinsame Kulturarbeit unmöglich machen würde.

*) Vgl. Steinthal, H. Allgemeine Ethik. Berlin. 1885. S. 229.

Ich glaube im vorhergehenden den Vorwurf der Religionslosigkeit zu nichte gemacht zu haben. Religionslos ist überhaupt kein Mensch, wenn man unter Religion nicht nur ein bestimmtes Religionsbekenntnis versteht. Gerade diejenigen, welche als religionslos gelten, sind vielleicht vielfach religiöser und sittlicher als die, welche die Religion und Sittlichkeit allein zu besitzen erklären.

Mag es den einzelnen Religionen unbenommen sein, wie bisher für ihre Anhänger zu sorgen. Solange die Kirche den Staat in seiner Kulturaufgabe nicht hindert und die sittlichen Betreibungen desselben befördert, was sie auch thun kann, wenn sie das Wesen der Religion nicht in etwas äusserlichem sucht, können beide in schönstem Verein der Erziehung der Völker obliegen. Der Staat muss aber als Kulturstaat stets darauf bedacht sein, dass die Kirche sich nicht als fortschrittsfeindlich erweise. Sobald die Kirche das Schulwesen wieder ganz in ihre Hände bekommt, wird sie notwendig ihre gekennzeichneten Absichten verfolgen und die Kultur dadurch zurückgeschraubt werden.

XI. 2. J o d l, Prof. der Phil. in Prag, „Moral, Religion und Schule,“ S. 9/10: „Kein Völkerpsycholog und kein Historiker wird heute die alte Schulmeinung von den angeborenen, unveränderlichen, ewigen Normen der Sittlichkeit noch aufrecht erhalten wollen. Wir wissen sehr genau, dass in verschiedenen Gruppen der Menschheit und in verschiedenen Zeitaltern Verschiedenes als sittlich gegolten hat; wir kennen den gesetzmässigen Zusammenhang, welcher zwischen den sittlichen Ideen eines Volkes und seinen Kulturverhältnissen besteht und erfahren täglich, dass selbst innerhalb eines nahe verwandten und historisch eng verbundenen Völkerkreises und seiner Sittenbegriffe mancherle nationale Färbungen und Schwankungen existieren. — Aber selbst diese welthistorische Betrachtung der Sittlichkeit als eines Entwicklungsproduktes der Kultur zeigt in aller Mannigfaltigkeit auch die Einheit, den gleichmässigen Typus der menschlichen Kultur, welche unter allen Himmelsstrichen und zu allen Zeiten gewisse äussere und innere Nöte gleichmässig empfindet und ihnen durch gleiche Anforderungen an die Kraft des menschlichen Willens, d. h., durch gleiche sittliche Normen, zu begegnen sucht. Man braucht kein Völkerkundiger zu sein, oder sich in die Abgründe der Sittengeschichte zu verlieren, um diese Entdeckung zu machen. Der Blick in eine der zahlreichen Anthologien sittlicher Weisheit aus allen Zeiten und Jahrhunderten wird alsbald zeigen, dass die Gemeinsamkeit sittlicher Begriffe und Normen viel grösser ist und sich viel tiefer in die Vergangenheit zurückverliert, als man in der Regel anzunehmen geneigt ist.“

XI, 3. Dr. B a u m a n n, Professor der Philosophie und Pädagogik in Göttingen, „Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten, S. 27: „Zunächst ist zu behaupten, dass eine intellektuelle und moralische Erziehung statthaben kann ohne offenbarte Religion. Es ist das selbst die Ansicht derjenigen offenbarten Religionen, die bei uns als Kirchen verbreitet sind. Was man im vorigen Jahre so oft gehört hat, es könne keine Moral ohne offenbarte Religion geben, das hat gerade das Christentum in seinen verschiedenen Kirchen nie behauptet. Der Katholizismus, dessen anerkannter Vertreter philosophisch und theologisch Thomas von Aquino aus dem 13. Jahrhundert noch heute ist, führt ein sehr grosses natürliches, d. h. ohne Offenbarung erlangtes, Wissen aus und giebt eine sehr ausgeführte natürliche Moral, mit der die irdische Glückseligkeit erreicht werde, etwa in der Weise, wie sie bei Griechen und Römern bestanden hat; nur für die ewige Seligkeit ist die Ergänzung durch die Offenbarung gefordert. Was den Protestantismus betrifft, so steht ausdrücklich in der Apologie der Augsburger Konfession, dass in Bezug auf die philosophische oder bürgerliche Gerechtigkeit auch die Protestanten anerkennen, dass sie der Vernunft unterworfen sei und einigermaßen in des Menschen Vermögen stehe. Aus der Zeit des Bauernkrieges lautet eine Stelle von Luther wörtlich: „Wollte Gott, wir wären das mehrere Teil gute, fromme Heiden, die das natürliche Recht hielten, ich schweige des christlichen,“ und Luther hat wiederholt die Griechen und Römer als in dergleichen den damaligen Christen überlegen hingestellt. Also an und für sich ist es gar nicht gegen die Lehre des Christentums, dass es intellektuelle und moralische Bildung ohne offenbarte Religion geben kann; nur die ewige Seligkeit kann nach den christlichen Kirchen nicht auf bloss natürlichem Wege ohne Offenbarung erlangt werden,“

XI. 4. Rektor Dörpfeld, „Das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung,“ S. 105: „Es fragt sich, ob blos das benötigte moralische Wissen bezweckt wird, d. i. klare Erkenntnis und begründete Ueberzeugung, oder aber zugleich die wünschenswerte moralische Gesinnung, das Wollen, Können und Thun, kurz die wirkliche Moralität. Handelt es sich blos um das erstere, das intellektuelle Ziel, das moralische Wissen, dann ist allerdings der gesonderte Moralunterricht ausreichend. Handelt es sich aber zugleich um die erziehliche Seite der Moral, die moralische Gesinnung, um die Moralität — und das wird es doch thun, denn wozu würde sonst das moralische Wissen gelernt — dann ist laut alter Erfahrung, Geschichte und Psychologie der Moralunterricht für sich allein nicht ausreichend; dann müssen vor allem auch die religiösen Antriebe mit ihrer

unvergleichlichen Kräftigkeit mithelfen, und das heisst: es muss auch Religionsunterricht erteilt werden. Und wenn das, dann kann es dem Moralunterricht, wie dem Religionsunterricht, nur zum Vorteil gereichen, wenn beide auf allen Stufen Hand in Hand gehen, mithin auch ein und denselben Anschauungsstoff haben. Schon der eine Vorteil sagt genug, dass die moralischen Wahrheiten, welche der Schüler bei richtiger methodischer Behandlung durch Selbstüberzeugung als rationell begründet erkannt hat, nunmehr vom religiösen Standpunkt als göttliche Gebote, als Lichtstrahlen des einen und vollkommenen Gotteswillens sich darstellen und so dem Gemüte um so kräftiger sich eindrücken.“

Als das vorliegende Schriftchen beendet war, kam mir das neu erschienene Schriftchen: Konfessionsschule oder Simultanschule, von Fr. Zillesen, Pastor a. D. in die Hand. Wer sich, wie Pfarrer Zillesen es auf der 9. Generalversammlung des Vereins zur Erhaltung der evangelischen Volksschule 1885 in Bielefeld fertig brachte, zu der Aeusserung versteigen kann: die Gründe für die Simultanschulen könnten nur von flachen Köpfen als richtig anerkannt werden, und wer, wie Pfarrer Zillesen es in der vorliegenden Schrift ebenfalls fertig bringt, wider besseres Wissen behaupten kann: „die 29. Allgemeine deutsche Lehrerversammlung in Mannheim und der 9. deutsche Lehrertag in Halle haben die „interkonfessionelle Volksschule mit allgemeinem, für Juden, Christen, Türken, Chinesen, Hindus u. s. w. passenden Religionsunterricht verlangt“ — der verdient unter gebildeten Männern keinen Platz. Sowohl in Mannheim auf der 29. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung als in Halle auf dem 9. deutschen Lehrertag habe ich ausdrücklich für die Volksschule einen christlichen Religionsunterricht verlangt! Ich verzichte daher auf eine Widerlegung der Auslassungen Zillesens in der genannten Schrift, und kann das auch um so mehr, als sie durch meine Ausführungen in der vorliegenden Schrift schon widerlegt sind.



Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält und von denen 12 einen Band bilden.

Preis des Bandes 3 Mk. 60 Pfg., unter Streifband bezogen 4 Mk. Jeder Band eleg. gebund. 5 Mk

Inhalt des III. Bandes nebst Einzelpreisen.

I. Heft: **Herbart's Lehrjahre**, von Dr. E. von Sallwürk. 60 Pf. „In klarer Darstellung und edler Form zeichnet der bekannte Verfasser ein Bild der geistigen Entwicklung Herbarts.“ (Haus u. Schule.) Diese lichtvolle Abhandlung verdient in weiteren Kreisen Beachtung. (Luz. Schulbl.)

II. Heft: **Ad. Diesterweg**, von Rektor Bartholomäus. 60 Pf. „Unter den vielen Schriften nimmt die vorliegende trotz ihres geringen Umfanges unstreitig eine der ersten Stellen ein.“ (Dr. J. Heinemann in Zeitschr. f. lateinl. höh. Schulen.)

III. Heft: **Zur Fürsorge für die Schwachsinnigen**, von Schulinsp. Dr. Brandenburg. 50 Pf. „Sachkundiger und warmherziger Vortrag.“ (Dr. Haug in „R. v. Gottschall's Blätter f. litt. Unterhalt.)

IV. Heft: **Ueber eine neue deutsche Schule**, von Hofrat Prof. Dr. Preyer. 60 Pf. „Der Verfasser ist einer der bedeutendsten Vertreter der Göring'schen Schule. P's Darlegungen sind ebenso sachlich als überzeugend.“ (Aus d. Schule f. d. Schule.)

V. Heft: **Die neueren Bestrebungen des Unterrichts in der deutschen Sprachlehre**, von Lehrer E. Wilke. 50 Pf. „Unter den methodischen Fragen, welche die Gegenwart beschäftigen, steht die von E. Wilke behandelte obenan. Wer sich über die zu beachtende Litteratur unterrichten will, dem sei die gründliche und anregende Arbeit empfohlen.“ (Preuss. Schulztg.)

VI. Heft: **Ueber den schädlichen Einfluss der behinderten Nasenatmung auf die körperliche und geistige Entwicklung des Kindes**, von Dr. med. R. Lenzmann. 50 Pf. „Eine weitere Verbreitung, nicht nur in Lehrerkreisen, ist wünschenswert.“ (Reichs-Medizinalanzeiger.)

VII. Heft: **Ueber den Helferdienst der Schule zur Heilung der sozialen Schäden**, von Schulinsp. Fr. Polack. 75 Pf. „Ein formschöner, gedankenreicher Vortrag — in der bekannten das Gemüt anregenden Weise Polacks.“ (Preuss. Schulztg.) „Treffliche Lösung.“ (Volksschule.)

VIII. Heft: **Ursachen, Ziele und Wege der Reformbestrebungen des Naturgeschichts-Unterrichts in der Volksschule**, von Wilhelm Machold. 50 Pf. „und weht durch den ganzen Vortrag ein warmes Interesse für die Sache.“ (Schulfreund.)

IX. Heft: **Der Handfertigkeiten-Unterricht in der Volksschule**, von Schulinsp. J. Scherer. 40 Pf. „Wir empfehlen dieses interessante Schriftchen den Freunden des Handfertigkeitenunterrichts bestens.“ (Oesterr. Schulbote.)

X. Heft: **Zur Lehrerbildungsfrage**, v. Mittelschul. A. Günther. 60 Pf. „Allen Kollegen ist das Schriftchen bestens zu empfehlen. (Lehrerztg. f. Thüringen und Mitteldeutschl.) — „Kein Lehrer sollte diese Schrift ungelesen lassen.“ (Monatl. Litteraturbl.)

XI. Heft: **Was kann die Schule thun, um den sozialistischen und kommunistischen Ideen der Umsturzparteien entgegen zu arbeiten?** Von Hauptl. Protzen. 75 Pf. „Gewiss eine beachtenswerte Schrift.“ (Deutscher Reichsanzeiger.) „in ganz vortrefflicher Weise auseinandergesetzt.“ (Allg. österr. Lehrerztg.)

XII. Heft: **Das Schulwesen Englands**, von Mittelschul. Carl Grundscheid. 75 Pf. — „Die Arbeit ist eine ganz vortreffliche, wäre sie doch in die englische Sprache übersetzt. Sie würde manchem die Augen öffnen.“ (Litteraturbl.)

Inhalt des IV. Bandes nebst Einzelpreisen.

I. Heft: **Temperament und Temperamentsbehandlung**, von Geheimrat Prof. Dr. Jürgen Bona Meyer. 40 Pf.

II. Heft: **Was uns eint**, v. Herausgeb. Meyer-Markau. 40 Pf.

A. Helmich's Buch-, Kunst- u. Musikalienhandlung in Bielefeld.

III. Heft: Welche Anforderungen stellt unsere Zeit an die Organisation der Volksschule? von Schulinsp. Scherer. 40 Pf.

IV. Heft: Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, von van Ekeris. 50 Pf.

V. Heft: Das Rechnen auf der Oberstufe. von Lehrer F. Rath. 60 Pf.

VI. Heft: Das Invaliditäts- und Altersversicherungsgesetz in der Volksschule, von Seminarl. Hopp. 40 Pf.

VII. Heft: „Comenius als Mensch, Pädagog und Christ,“ von Dr. A. Nebe. 50 Pf.

VII. Heft: Was unsere Kinder lesen. Von Hauptlehrer Hammann. Klassen- und Massenlektüre. Von Rektor und Schulinsp. Aberle. 40 Pf.

IX. Heft: Die Stellung des Lehrers in der inneren Verwaltung der Schule und die Beurteilung seiner Lehrthätigkeit. Von Mittelschullehrer H. Wigge. 40 Pf.

X. Heft: Die Schrift und der Schreibunterricht. Von Seminarlehrer Christian Schneider. 40 Pf.

XI. Heft: Ueber die Ziele des deutschen Vereins für Knaben-Handarbeit. Von Landtagsabgeordneten Freiherrn von Schenckendorf. Die Stellung des Handarbeitsunterrichts in der Schule und seine Bedeutung für Schule und Leben. Von Lehrerin Anna Christiani. 50 Pf.

XII. Heft: Das entschleierte Bild des Volksschullehrers. Vom Herausgeber. 40 Pf.

Inhalt des V. Bandes nebst Einzelpreisen.

I. Heft: Ueber die Kulturanfgabe des Lehrers und die Notwendigkeit eines freien Lehrerstandes. Von Professor Dr. Rudolf Hohegger. 60 Pf.

II. Heft: Ich suche nach Soldaten, wir wollen eine kräftige Generation haben. Von Konrektor G. Raydt. 50 Pf.

III. Heft: Kehr. Vom Herausgeber. Meyer-Markau. 40 Pf.

IV. Heft: Grundzüge einer Gedächtnislehre. Von Dr. Eugen Dreher. 50 Pf.

V. Heft: Die allgemeine Volksschule in Rücksicht auf die soziale Frage. Von Kreisschulinsp. H. Scherer. 40 Pf.

VI. Heft: Mozart, ein sittlich erziehliches Vorbild deutscher Jugend und ihrer Pfleger. Von Musikdirektor Ludwig Meinardus. 60 Pf.

VII. Heft: Orthographie und Grammatik in ihrer methodischen Behandlung nach den Grundsätzen Herbart-Zillers dargestellt und durch ein Beispiel mit Zusammenstellung der praktischen Imperative für die einzelnen Stufen erläutert von Vincenz Adler, Uebungslehrer an der kk. Lehrerbildungsanstalt in Wien. — Wie soll die Volksschule Deutsch lehren? Von Hermann von Pfister-Schwaighusen, Dozenten an technischer Hochschule zu Darmstadt. 75 Pf.

VIII. Heft: Joh. Amos Comenius in seinem Verhältnis zu den wichtigsten Schul- und Erziehungsfragen der Gegenwart. Von Dr. Wilhelm Rohmeder. — Das pädagogische System des Comenius. Von Rektor R. Rissmann. 75 Pf.

IX. Heft: Zur Frage der Erziehung unserer „höheren Töchter“ unter Benutzung des Kindergartens. Von Emanuel Vogelgesang. 60 Pf.

X. Heft: Der Anteil der Frauen am geistigen Leben. Eine Vorlesung von Dr. Karl Walcker. 40 Pf.

XI. Heft: Wider die öffentlichen Schulprüfungen. Von Hermann Becker. 50 Pf.

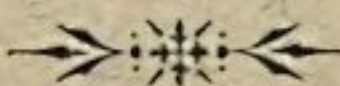
XII. Heft: Wie fördert die Schule durch den Rechenunterricht die hauswirtschaftliche Bildung der Mädchen. Von Lehrer C. Hecht. 40 Pf.

Inhalt des VI. Bandes nebst Einzelpreisen.

I. Heft: Erinnern und Vergessen. Von Prof. Dr. Rudolf Hohegger. 40 Pf.

II. Heft: Das heimische Naturleben in seinen Beziehungen zur Vaterlandsliebe. Von Dir. Adolf Schubert. 40 Pf.

III. Heft: Rosegger, ein Volkserzieher. Von Lehrer H. Grosch.





Scherer, Heinrich,

Die Simultanschule - warum muss sie die Schule der Zukunft sein?

Bielefeld [1893]

Paed.th. 4986

urn:nbn:de:bvb:12-bsb11870873-0